ДЕТИ и ТЕКСТЫ

ОЧЕРКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И РУССКОГО ЯЗЫКА

Н. А. ШАПИРО

ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Книга посвящена изучению словесности в школе и основана на личном педагогическом опыте автора. В ней представлены наблюдения и размышления о том, как дети читают стихи и прозу, конкретные методические разработки, рассказы о реальных уроках и о том, как можно заниматься с детьми литературой во внеурочное время. Один раздел посвящен тому, как учить школьников создавать собственные тексты. Издание адресовано прежде всего учителям русского языка и литературы и студентам педагогических вузов, но может быть интересно также родителям школьников и всем любителям словесности. В формате PDF A4 сохранен издательский макет.

- Надежда Шапиро
  -
  - Предисловие
  - Раздел I
    - Дети и стихи
    - …Напоминает гоголевское «Муму»
    - Что считать анализом стихотворения
    - «Вторичные признаки» художественного слова и смысл
    - Как можно понимать непонятные стихи
    - Как читать понятные стихи (грамматика и поэтика)
    - Лермонтов: классические стихи и современные дети
    - «И счастье я могу постигнуть на земле…» Программное стихотворение Лермонтова
    - Сравниваем, чтобы понять
    - Вечное поэтическое состязание
    - И снова уроки
    - Великий, могучий, правдивый, свободный… Из истории привычных эпитетов
  - Раздел II
    - Готовимся к сочинению. Проблема воспитания в комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль»
    - Наше слово о Чехове
    - Правители в русской литературе
    - «Один день Ивана Денисовича» в школьном изучении
    - «Вторичные признаки» художественного слова и

смысл – 2
- О стилях и художественности
- Раздел III
  - Как и зачем готовиться к сочинению в ЕГЭ по русскому языку и как отличить доказательства от манипуляций
  - Развитие речи при изучении вводных слов
  - Записки бабушки, или Простое, как ворчание
- Раздел IV
  - Из жизни учителя словесности. Попытка мемуаров
  - Перечитывая «Мой класс» Фриды Вигдоровой
  - Что может дать современному школьнику гуманитарный класс?[223]
- Раздел V
  - Большая Лермонтовская игра[224]
  - Большая Гоголевская игра
  - Большая Чеховская игра
  - О литературных экскурсиях. Москва в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»
    -
    - Маршрут № 1
    - Маршрут № 2
  - Литературное путешествие
    -
    - Киев
    - Севастополь
    - Одесса

- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9
  - 10
  - 11
  - 12
  - 13
  - 14
  - 15

- ○ 16
- ○ 17
- ○ 18
- ○ 19
- ○ 20
- ○ 21
- ○ 22
- ○ 23
- ○ 24
- ○ 25
- ○ 26
- ○ 27
- ○ 28
- ○ 29
- ○ 30
- ○ 31
- ○ 32
- ○ 33
- ○ 34
- ○ 35
- ○ 36
- ○ 37
- ○ 38
- ○ 39
- ○ 40
- ○ 41
- ○ 42
- ○ 43
- ○ 44
- ○ 45
- ○ 46
- ○ 47
- ○ 48
- ○ 49
- ○ 50
- ○ 51
- ○ 52
- ○ 53
- ○ 54
- ○ 55
- ○ 56
- ○ 57
- ○ 58
- ○ 59

- ○ 60
- ○ 61
- ○ 62
- ○ 63
- ○ 64
- ○ 65
- ○ 66
- ○ 67
- ○ 68
- ○ 69
- ○ 70
- ○ 71
- ○ 72
- ○ 73
- ○ 74
- ○ 75
- ○ 76
- ○ 77
- ○ 78
- ○ 79
- ○ 80
- ○ 81
- ○ 82
- ○ 83
- ○ 84
- ○ 85
- ○ 86
- ○ 87
- ○ 88
- ○ 89
- ○ 90
- ○ 91
- ○ 92
- ○ 93
- ○ 94
- ○ 95
- ○ 96
- ○ 97
- ○ 98
- ○ 99
- ○ 100
- ○ 101
- ○ 102
- ○ 103

- ○ 104
- ○ 105
- ○ 106
- ○ 107
- ○ 108
- ○ 109
- ○ 110
- ○ 111
- ○ 112
- ○ 113
- ○ 114
- ○ 115
- ○ 116
- ○ 117
- ○ 118
- ○ 119
- ○ 120
- ○ 121
- ○ 122
- ○ 123
- ○ 124
- ○ 125
- ○ 126
- ○ 127
- ○ 128
- ○ 129
- ○ 130
- ○ 131
- ○ 132
- ○ 133
- ○ 134
- ○ 135
- ○ 136
- ○ 137
- ○ 138
- ○ 139
- ○ 140
- ○ 141
- ○ 142
- ○ 143
- ○ 144
- ○ 145
- ○ 146
- ○ 147

- ○ 148
- ○ 149
- ○ 150
- ○ 151
- ○ 152
- ○ 153
- ○ 154
- ○ 155
- ○ 156
- ○ 157
- ○ 158
- ○ 159
- ○ 160
- ○ 161
- ○ 162
- ○ 163
- ○ 164
- ○ 165
- ○ 166
- ○ 167
- ○ 168
- ○ 169
- ○ 170
- ○ 171
- ○ 172
- ○ 173
- ○ 174
- ○ 175
- ○ 176
- ○ 177
- ○ 178
- ○ 179
- ○ 180
- ○ 181
- ○ 182
- ○ 183
- ○ 184
- ○ 185
- ○ 186
- ○ 187
- ○ 188
- ○ 189
- ○ 190
- ○ 191

- ○ 192
- ○ 193
- ○ 194
- ○ 195
- ○ 196
- ○ 197
- ○ 198
- ○ 199
- ○ 200
- ○ 201
- ○ 202
- ○ 203
- ○ 204
- ○ 205
- ○ 206
- ○ 207
- ○ 208
- ○ 209
- ○ 210
- ○ 211
- ○ 212
- ○ 213
- ○ 214
- ○ 215
- ○ 216
- ○ 217
- ○ 218
- ○ 219
- ○ 220
- ○ 221
- ○ 222
- ○ 223
- ○ 224
- ○ 225
- ○ 226
- ○ 227
- ○ 228
- ○ 229
- ○ 230
- ○ 231
- ○ 232
- ○ 233
- ○ 234
- ○ 235

- ○ 236
- ○ 237
- ○ 238
- ○ 239
- ○ 240
- ○ 241
- ○ 242
- ○ 243
- ○ 244
- ○ 245
- ○ 246
- ○ 247
- ○ 248
- ○ 249
- ○ 250
- ○ 251
- ○ 252
- ○ 253
- ○ 254
- ○ 255
- ○ 256
- ○ 257
- ○ 258
- ○ 259
- ○ 260
- ○ 261
- ○ 262
- ○ 263
- ○ 264
- ○ 265
- ○ 266
- ○ 267
- ○ 268
- ○ 269
- ○ 270
- ○ 271
- ○ 272
- ○ 273
- ○ 274
- ○ 275
- ○ 276
- ○ 277
- ○ 278
- ○ 279

- ○ 280
- ○ 281
- ○ 282
- ○ 283
- ○ 284
- ○ 285
- ○ 286
- ○ 287
- ○ 288
- ○ 289
- ○ 290
- ○ 291
- ○ 292
- ○ 293
- ○ 294
- ○ 295
- ○ 296
- ○ 297
- ○ 298
- ○ 299
- ○ 300
- ○ 301
- ○ 302
- ○ 303
- ○ 304
- ○ 305
- ○ 306
- ○ 307
- ○ 308
- ○ 309
- ○ 310
- ○ 311
- ○ 312
- ○ 313
- ○ 314
- ○ 315
- ○ 316
- ○ 317
- ○ 318
- ○ 319
- ○ 320
- ○ 321
- ○ 322
- ○ 323

- ○ 324
- ○ 325
- ○ 326
- ○ 327
- ○ 328
- ○ 329
- ○ 330
- ○ 331
- ○ 332
- ○ 333
- ○ 334
- ○ 335
- ○ 336
- ○ 337
- ○ 338
- ○ 339
- ○ 340
- ○ 341
- ○ 342
- ○ 343
- ○ 344
- ○ 345
- ○ 346
- ○ 347
- ○ 348
- ○ 349
- ○ 350
- ○ 351
- ○ 352
- ○ 353
- ○ 354
- ○ 355
- ○ 356
- ○ 357
- ○ 358
- ○ 359
- ○ 360
- ○ 361
- ○ 362
- ○ 363
- ○ 364
- ○ 365
- ○ 366
- ○ 367

- ○ 368
- ○ 369
- ○ 370
- ○ 371
- ○ 372
- ○ 373
- ○ 374
- ○ 375
- ○ 376
- ○ 377
- ○ 378
- ○ 379
- ○ 380
- ○ 381
- ○ 382
- ○ 383
- ○ 384

Надежда Шапиро
Дети и тексты. Очерки преподавания литературы и русского языка

Р е ц е н з е н т – доктор филологических наук, профессор факультета гуманитарных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»
Е.Н. Пенская

Опубликовано Издательским домом Высшей школы экономики
<http://id.hse.ru>

doi:10.17323/978-5-7598-2168-7

© Шапиро Н.А., 2020

Предисловие

Книга «Дети и тексты» посвящена изучению словесности в школе и основана на личном педагогическом опыте.

Так случилось, что я около полувека преподаю школьникам русский язык и литературу, периодически занимаясь при этом и другими делами, связанными с основным. Это и составление заданий для детских литературных олимпиад и конкурсов и проверка работ, и лекции для учителей, и написание пособий по русскому языку и литературе. Среди этих нешкольных занятий было и многолетнее сотрудничество с методическими изданиями для учителей ИД «Первое сентября» – газетами (впоследствии превратившимися в журналы) «Русский язык» и «Литература». Некоторые статьи из этих журналов были переработаны и вошли как главы в данное издание.

Первый раздел книги посвящен изучению поэзии; в нем представлены и общие наблюдения и размышления о месте стихов в жизни детей, и конкретные методические разработки, и рассказы о реальных уроках.

Второй раздел содержит главы об отдельных прозаических произведениях из школьной программы.

В третьем разделе идет речь о том, как можно организовать работу детей по созданию собственных текстов.

Четвертый раздел содержит на первый взгляд разнородные материалы: автобиографические заметки, послесловие к повести, рассказ о гуманитарном классе, но все они объединены размышлениями о неразрывной связи преподавания с воспитанием в широком смысле.

А в пятом разделе помещены примеры того, как можно заниматься с детьми литературой во внеурочное время, – разработки некоторых литературных игр и экскурсий.

Раздел I

Дети и стихи

Доколь в подлунном мире
Жив будет хоть один пиит…[1]

Александр Пушкин

Что стихи? В стихах одни слова…[2]

Николай Глазков

В нынешнее время, когда общественность всерьез озабочена падением интереса к чтению вообще, вопрос о том, интересует ли детей поэзия, кажется почти издевательским. До того ли… Похоже, сейчас слова «любит поэзию» звучат как весть из выдуманного стерильного мира или как фрагмент формальной характеристики вроде тех, которые прежде составлялись на каждого выпускника и до сих пор пишутся для предъявления в военкомат. Активно участвует, любит поэзию, занимается спортом, вежлив, пользуется авторитетом, политически грамотен…

А между тем школьники, которые любят поэзию, не перевелись – всегда были и сейчас есть. Правда, никогда таких не было большинство, как никогда любители стихов не составляли большинства взрослого населения (вряд ли кто-нибудь всерьез верил в возможность осуществления идиллии, изображенной В.В. Маяковским: «В деревнях – крестьяне, бороды – веники. Сидят папаши, каждый хитр, землю попашет – попишет стихи»[3]). Другое дело, что под любовью или – скромнее – интересом можно понимать разное. Чего мы хотим от этого любящего или интересующегося? Чтобы читал стихи современных поэтов? Перечитывал и учил наизусть стихи, о которых говорили в школе? Читал и запоминал классические, но непрограммные стихи? Участвовал в конкурсах чтецов? Любил читать стихи товарищам? Пел их под гитару? Записывал в тетрадку любимые стихи?

Я думаю, все годится, все считается. Видимо, для многих существует настоятельная потребность слышать и повторять (реже – читать молча) особым образом, необычно соединенные

слова о жизни, о чувствах. Нередко этой потребности отвечают явления смежных, пограничных с поэзией сфер, и прежде всего рок-культура. Уже не один десяток лет можно наблюдать, как пятнадцатилетние с серьезными лицами, сгрудившись вокруг гитариста, поют-скандируют: «Не стоит прогибаться под изменчивый мир», «Группа крови на рукаве», «Что же будет с родиной и с нами».

Тут возникает такая то ли этическая, то ли эстетическая проблема: надо ли, чтобы дети – поющие и слушающие – задумывались о качестве поэтического текста? Четверть века назад я была категорична и донимала своих тогдашних десятиклассников разговорами о том, что слова, которые им так нравились, когда они подпевали «Машине времени»:

> Тот был умней, кто свой огонь сберег.
> Он обогреть других уже не мог,
> Но без потерь дожил до теплых дней.
> А ты был неправ – ты все спалил за час,
> И в этот час большой огонь угас,
> Но в этот час стало всем теплей[4],

слишком прямолинейные, лобовые и потому неинтересные. Меня не поняли. Думаю, я была не права. Когда этот класс собирается сейчас, я с удовольствием и без всякого снобизма слушаю, как седеющие отцы семейств поют песни своей юности. Это их поэзия, для большинства другой и не прибавилось.

Кстати, аналогичная сложность возникала и с чистыми стихами, без музыки. Недавно одна бывшая ученица спросила: «Что уж вы так взъелись на Асадова? Давно хочу понять…» А когда она была восьмиклассницей, я горячо боролась с плохой поэзией, пародии вслух читала, разъясняла, чем плохи рифмованные ханжеские прописи. Но ученица от своего любимого не отреклась, чем-то задели ее стихи о дворняге с благородным сердцем и о том, как по-разному вели себя при встрече с хулиганами «парень со спортивною фигурой и девчонка – тонкий стебелек»[5]. Ее поэзия, ее право. Справедливости ради скажу, что в этом классе вовсе не для всех Эдуард Асадов остался поэтической вершиной, есть и куда более серьезные читатели, точнее, читательницы. Пусть каждый унесет сколько сможет – так думаю я теперь и стараюсь не морщиться.

(Правда, это – не морщиться – удается не всегда. Почти курьезный случай произошел совсем недавно. Вдруг ко мне подошла ученица выпускного гуманитарного класса с вопросом, считаю ли я, как и моя коллега, преподававшая в этом классе

раньше, что Эдуард Асадов – хороший человек, но плохой поэт. Я очень удивилась живучести некоторых литературных пристрастий и в свою очередь не удержалась от вопроса, откуда у девочки из специального класса, где углубленно изучается мировая литература и, в частности, поэзия, оказался среди любимых такой автор. Выяснилось, что от мамы – у нее из пионерского лагеря тетрадка с избранными девичьими стихами, и дочка завела себе такую же и унаследовала мамин вкус.)

Получая удовольствие от «лобовых» стихов, все-таки обычно выбранных без участия взрослых, дети, как правило, с трудом переносят использование стихов взрослыми в воспитательных целях. В недавнем страшном фильме о девочках-девятиклассницах «Все умрут, а я останусь» есть эпизод, когда старая учительница «со значением» читает на уроке четверостишие Мандельштама из «Воронежских тетрадей»:

> Пришла Наташа.
> – Где была?
> Небось не ела, не пила.
> И чует мать, черна как ночь:
> Вином и луком пахнет дочь[6].

И комментирует так, что, кажется, трудно вообразить что-нибудь еще более пошлое и отталкивающее.

Условным приобщением к поэзии можно считать вовлечение детей в официальную культурную жизнь школы – поручение или приглашение участвовать в вечерах или утренниках, посвященных памятным датам, или в конкурсах чтецов. Пользы от таких мероприятий, наверное, больше, чем вреда, если только взрослые не настаивают на патетической, фальшивой декламационной манере. Правда, нередко поэтический репертуар оказывается довольно небогатым: например, во многих школах ко Дню Победы читают одни и те же стихи – несколько задушевных, несколько мрачно-торжественных. Да и на конкурсах чтецов преобладают стихотворения, позволяющие юному декламатору продемонстрировать резкие переходы от крика к шепоту, поиграть голосом и чувством; еще лет десять – пятнадцать назад очень популярны были фрагменты из поэмы «Зоя» Маргариты Алигер («Если очень громко крикнуть: “Мама!..”»), стихотворение Мусы Джалиля «Варварство» – о том, как фашисты расстреливали женщин и детей, а также финал поэмы Пушкина «Цыганы» и лермонтовская «Смерть поэта».

И все же учителя мечтают о другом – о том, чтобы их ученики – пусть не все – читали всё новые хорошие стихи, и перечитывали

уже знакомые прекрасные стихи, и размышляли над ними, и стремились понимать их как можно полнее и тоньше, и испытывали наслаждение от звучания и сочетаний слов.

Такое бывает? В 1927 году Лидия Гинзбург (ей тогда было 25 лет) занесла в записную книжку:

> Мы умеем читать книги только в детстве и ранней юности. Для взрослого чтение – отдых или работа; для подростка – процесс бескорыстного и неторопливого узнавания книги… Так я читала Пушкина, Толстого, Алексея Толстого (очень нравились баллады и шуточные стихи), Блока, «Приключения Тома Сойера»… и так я уже никогда не буду читать… И совсем не потому, что наука выбила из меня непосредственность; всё это вздор, и никакая непосредственность для наслаждения чтением не нужна, – нужна бездельность. Нужна неповторимая уверенность молодости в том, что спешить некуда и что суть жизни не в результатах, а в процессах. Нужно вернуться из школы <…> и читать, не шевелясь, иногда до вечера, испытывая то восторг от какого-нибудь нового открытия, то особый уют и почти хозяйскую уверенность оттого, что все слова известны[7].

К сожалению, мы не можем разрешить нашим ученикам бездельность, и, как правило, им есть куда спешить. И все же не перевелись еще дети, для которых хорошие, настоящие стихи – необходимый элемент повседневной жизни, потому что так заведено дома, в семье. Правда, представление о том, что чтение стихов – норма жизни, иногда мешает адекватному восприятию действительности. Мне рассказывали, как один из недавних наших выпускников, будучи еще дошкольником и гостя у родственников под Вяткой, поделился с отцом такой догадкой: «Кажется, в этой деревне почти никто не читал “Избиение женихов” Гумилева!..»

Но если вкус к хорошим стихам и не сформирован в родительском доме, вовсе не все потеряно: с этой задачей умеет справляться и школа, точнее, хороший учитель, если только программа, по которой он работает, включает поэтические произведения (а есть и такие допущенные или рекомендованные, которые не включают) и если произведения эти могут быть интересны детям соответствующего возраста.

Вот что написала мне одна моя недавняя выпускница:

> Ваше письмо и статью получила, как раз очередной раз вернувшись из библиотеки, где выписала себе в

тетрадь строфу из раннего стихотворения Бродского, обращенного к поэтам: «Ну, вот и кончились года, затем и прожитые вами, чтоб наши чувства иногда мы звали вашими словами»[8]. Подумала, что к теме статьи это подходит, поскольку дети часто воспринимают стихи как наилучшее выражение их чувств, а не как что-то, чувства рождающее. Отец как-то признавался, что в молодости любил какие-то довольно плохие стихи (я не помню, о чем именно шла речь) потому, что это хорошо накладывалось на какую-то тогдашнюю его влюбленность, а позже из ностальгических чувств. Возможно, этим же объясняется и любовь к «лобовым» песням рок-певцов: в этих несложных текстах и свое ощущение легче распознать.

Вспомнила, как в средней школе нас пытались научить любить стихи. Были попытки как более, так и менее удачные. Как менее удачную помню чтение стихотворения Заболоцкого «Дремлют знаки зодиака…». Я лично с того раза запомнила, что «Людоед у джентльмена неприличное отгрыз»[9], и думаю, что так было и с большинством. А вот как удачное помню «Левый марш» и «Заблудившийся трамвай». Пожалуй, в первый раз тогда в классе повторяли стихи с наслаждением. Кажется, если пытаться «поймать» на какие-то не лучшие черты, например ажиотаж семиклассника по поводу всего неприличного, – толку не выходит. Особого толка, кажется, не выходило и из идеи читать что-нибудь душещипательное, вроде «Песни о собаке».

К сожалению, добросовестные учителя начальных классов часто перекармливают детей серьезной лирикой «про природу», особенно сезонной – осенней, зимней, весенней, с тяжеловатой, нередко устаревшей лексикой и сложным синтаксисом, без сюжета, без диалогов, без улыбки. Наверное, это лучше, чем идеологизированные строчки, которые предлагались школьникам в предыдущие десятилетия, – вроде тихоновского:

Великим океаном нашей жизни
Сейчас плывем к тем дальним берегам,
Что назовем землею коммунизма…
Наш долгий путь закончим только там[10], —

или «Снежинок» Демьяна Бедного – о похоронах вождя

мирового пролетариата. Но то, что трудно понять, запомнить, произнести, вряд ли доставит удовольствие. А вот такие стихотворения, как «Мурка, не ходи, там сыч…» Ахматовой или «Движение» Заболоцкого, маленькие дети читают и обсуждают с радостью – если учитель отважится на такой нетрадиционный выбор.

Еще сложнее с выбором в среднем и тем более старшем звене. Все-таки не прижилась здравая мысль о том, что список изучаемых авторов может быть спущен сверху, а выбор стихотворений должен остаться за учителем. Конечно, никто не запретит педагогу прочитать и обсудить те произведения Фета или Блока, которые он, педагог, считает наиболее подходящими для данного класса и даже в данный момент. Но если времени мало, а объем предписанного, наоборот, велик, иногда приходится поступаться здравым смыслом и читать в классе то, что обречено на равнодушный прием, непонимание или даже отторжение. Не любым старшеклассникам я хотела бы читать «Из-под таинственной, холодной полумаски…», «Сияла ночь. Луной был полон сад. Лежали…» или «О, я хочу безумно жить…». И не читаю, беру на себя грех недовыполнения. А между тем эти стихотворения названы в кодификаторе элементов содержания по литературе для составления контрольных измерительных материалов Единого государственного экзамена. Этот кодификатор и эти КИМы – серьезное испытание или даже преграда на пути к освоению поэзии.

Но гораздо серьезнее даже не выбор – в конце концов, классику так или иначе осваивать надо, – а собственно содержание разговора о стихах. Еще недавно в моде было определение идейного смысла («автор в этом стихотворении призывает служить Отчизне, воспевает родную природу, выражает сострадание, обличает…»). Теперь, кажется, в центре внимания так называемые изобразительно-выразительные средства. И это было бы не лишним делом, если бы обсуждался вопрос, как влияет на наше восприятие то или иное средство. Вместо этого в ЕГЭ предлагается: «Определите вид пафоса, которым проникнуто стихотворение» (правильный ответ ко всем опубликованным заданиям такого рода один – «трагический») или спрашивается: «Как называется…» – «прием очеловечивания», «стилистический прием, заключающийся в одинаковом начале каждой строки» (так!) или просто «прием, использованный в строках: “И шел, колыхаясь, **как в море челнок**, // Верблюд за верблюдом…”[11]». А значит, к такому разговору на уроке подталкивают учителей. И вот уже ученики письменно и устно сообщают, что в стихотворении «Три пальмы» Лермонтов учит любить и беречь

родную природу и применяет для этого красочные эпитеты и олицетворения. Если такие слова сказал ученик, которому стихотворение нравится, значит, его чувства и ощущения существуют отдельно от того, что делается на уроке, и урок его понимание не уточнит и не углубит, в лучшем случае – не испортит, что, впрочем, маловероятно.

Составляя задания конкурса по литературе Ломоносовского турнира и проверяя вместе с помощниками несколько тысяч ученических работ, в том числе присланных из многих городов нашей страны, я имею возможность видеть, как обстоит дело с пониманием поэзии во многих школах России. Может показаться, что неутешительно обстоит. В большинстве работ перечисляются эпитеты или метафоры, сформулированы самые общие банальные суждения о содержании. Или даже составляются таблички с графами: тема, идея, стихотворный размер, изобразительно-выразительные средства. Но если авторы работ не знают, что речь идет о классике, проверенной временем, то иногда отваживаются на критические выступления. И что забавно: чем более глух человек к поэтическому слову, тем более горячо обличает он «неправильность», «грубость», «некультурность» того или иного произведения. Вот что, например, мы прочитали в работах, посвященных «Свободному стиху» Давида Самойлова:

> Мне это стихотворение не понравилось – в нем слишком много промахов и ляпов. То, что автор пишет о Пушкине, абсолютно не украшает произведение. Я считаю, что цель этого «творения» – обесценивание труда и жизни А.С. Пушкина и даже некоторая ирония над ним.
>
> В этом стихотворении есть одна цель – показать несправедливое отношение знатных и богатых людей к простым людям.

А между тем опыт работы хороших учителей свидетельствует: можно говорить о стихах и без иссушающего наукообразия, и без наигранной чувствительности, и без непременного извлечения полезной идеи. И дети с удовольствием произносят стихотворные строки, пробуя их на вкус, и умеют не спеша произносить стихотворение негромким хором – и в классе, и, например, в Михайловском или на берегу Невы, на прогулке, – и делают это просто и естественно; и в самом деле, что может быть естественнее, чем вместе с хорошими и сходно чувствующими людьми произносить прекрасные слова? И они могут вглядываться и вслушиваться в стихи, решать задачки – откуда взялось такое ощущение от этого стихотворения, что означает тот

или иной образ, какой дополнительный смысл образуется от соседства тех или иных слов, как меняется звучание и интонация; как проявляется в данном стихотворении почерк поэта, чем различаются как будто схожие стихи… И многие хотят говорить и писать о стихах. И перебрасываться цитатами. И правда, так бывает: подходит к тебе огромный старшеклассник и произносит: «Ничего, что я опять про стихи?..»

А потом, уже закончив школу, ученики рассказывают, как они находят своих в новой для себя среде – из тех, кто подхватит цитату.

И тот же опыт проверки турнирных работ показывает: есть среди школьников умные, тонкие, понимающие, внимательные читатели стихов – и в Москве, и в Санкт-Петербурге, и в Самаре, и в Оренбурге, и в Брянске, и в городе Протвино, и в поселке Правдинском, и в городе Новозыбкове. Они, скорее всего, подхватят цитату.

…Напоминает гоголевское «Муму»

Мы продолжаем учить детей литературе и, видимо, никогда от этого не откажемся. Хотя бы потому, что боимся, что наши дети не засмеются, когда мы скажем: «Что, “с Пушкиным на дружеской ноге”?[12]», и не кивнут с пониманием, когда в качестве аргумента в споре мы воскликнем: «Кто меня судьей поставил?»[13]. Мы хотим, чтобы и дети наши, и внуки сохранили общий с нами язык и общие с нашими нравственные понятия, которые крепко настояны на великой русской литературе. И потому нам очень трудно смириться с выпадением из программ по литературе произведений, которые так многое сказали когда-то своим первым читателям и так много значат для нас. Конечно, кто же спорит, замечательно было бы, если бы дети все хорошее прочитали, поняли и полюбили. И эстетическое воспитание осуществилось бы, и патриотическое, и научная картина мира закрепилась бы в сознании – ведь мы хотим историко-литературный курс изучать, чтобы все писатели и книги укладывались в уме и сердце в хронологическом порядке.

Да только люди, которые имеют дело с детьми, знают, что мечта эта недостижима. Чем же тогда поступиться? Научностью? Нравственностью? Полнотой? И действительно ли, избавившись от лишнего груза, литературное образование сможет понравиться обществу? Ученые, педагоги и чиновники спорят, какую задачу записать в Стандарте как главную при изучении литературы в школе. Люди постарше рассказывают о том, что времена пришли в умаление и теперь с литературой все плохо, а раньше было хорошо. А тем временем, не дожидаясь момента, когда новая Дума примет-таки Стандарт или министр добьется права принять его самолично, без Думы (отчего-то на ум приходит, неясно, кстати или нет, очередная цитата: «Без думы, полноте смущаться»[14] – это Чацкий Софье говорит, напомню на всякий случай), учителя учат и ученики учатся литературе. Ежедневно.

Мне представилась любопытная возможность ознакомиться с результатами этого процесса во многих школах нашей страны. Дело в том, что в Москве и других городах России проводится Ломоносовский турнир – многопредметные соревнования для школьников. Участие в этих соревнованиях не требует никаких предварительных действий; любой школьник может прийти в одно из мест проведения турнира, решить, в каких конкурсах он хочет участвовать, взять задание по избранному предмету и сидеть над ним сколько захочется, хоть до закрытия – либо, если покажется скучно или слишком трудно, уйти и попытать счастья в

соревнованиях по другим предметам. Турнир этот – мероприятие довольно демократичное еще и по качеству заданий (они по возможности должны быть забавными и не слишком трудоемкими, гораздо проще олимпиадного уровня), и по количеству раздаваемых наград – «за успешное выступление на конкурсе по предмету» или «за успешное выступление на конкурсе по многоборью». Я составляла задания для конкурса по литературе, а потом вместе с помощниками-студентами проверяла работы. В 2003 году в конкурсе по литературе приняло участие чуть больше 1800 человек. Понятно, что среди них могло не оказаться самых литературных детей страны – все-таки турнир традиционно привлекает прежде всего конкурсами по математике и естественным наукам, а литература появилась в его программе позже. Однако задания выполняли далеко не самые слабые ученики не худших городских школ. И писали они в надежде на приз и без всякого страха плохой отметки – писали, как, думали они, нужно писать о литературе.

Рассмотрим лишь один пример. В качестве первого задания было предложено два стихотворения, о которых сообщалось, что оба написаны в середине XIX века и одно из них сочинено знаменитым русским поэтом, а другое – пародия на него. Называть авторов желательно, но необязательно, главное – определить, какое из стихотворений пародия, аргументировать свое решение, а также написать, что такое пародия вообще и какие пародии известны конкурсанту.

Так вот – в 1600 ответах настоящим, серьезным стихотворением знаменитого русского поэта были признаны восемь строчек Козьмы Пруткова:

> Осень. Скучно. Ветер воет.
> Мелкий дождь по окнам льет.
> Ум тоскует; сердце ноет;
> И душа чего-то ждет.
>
> И в бездейственном покое
> Нечем скуку мне отвесть…
> Я не знаю: что такое?
> Хоть бы книжку мне прочесть![15]

А стихотворение А. Фета «Непогода – осень – куришь…», соответственно, было сочтено пародией.

Самые распространенные аргументы такие:

> Во втором стихотворении меньше слов высокого

стиля, поэтому я полагаю, что оно является пародией.

Или:

> В первом стихотворении используются более поэтичные, возвышенные слова, а во втором к высоким качествам приплетаются бытовые дела.

Или даже:

> Во втором стихотворении автор использует гастрономические детали, унижающие чувства автора 1-го ст.

(Видимо, это «дымящийся стакан остывающего чаю» – больше ни в каких словах стихотворения Фета невозможно усмотреть «гастрономическую деталь».)

Есть и более цветистые доказательства.

> От первого стихотворения у меня возникли ассоциации с Пушкиным. Мне кажется, что оно возникло более художественным выражением своих мыслей, автор мог быть человеком, привыкнувшим вращаться в высшем свете, и он соответственно изъясняется.
>
> Мне кажется, автором первого стихотворения является А.С. Пушкин, и называется оно «Осень».
>
> Я считаю, что первое стихотворение создал Пушкин во время ссылки, так как он только и делал, что читал (так как был изолирован от общества). Пародий на известных авторов я не знаю, потому что я читаю в основном только оригиналы.
>
> Стихотворение «Непогода – осень – куришь…» является пародией, так как в этом произведении автор пытается показать свою нелюбовь к осени; ему скучно в это время года, любое занятие кажется неинтересным. И написано оно с усмешкой.

Сделав выбор, конкурсанты считают необходимым похвалить «настоящее» стихотворение по всем правилам – и за содержание, и за форму (демонстрируя успехи и этического, и эстетического воспитания).

> Первое стихотворение кажется мне более лаконичным и правильно построенным. Оно передает гораздо больше информации и несет в себе гораздо больше мыслей, чувств, желаний. Оно оставляет след в

душе, заставляет задуматься, в то время как второе лишь создает отблеск того, что могло бы быть.

Автор стихотворения использует красочные олицетворения – «ум тоскует, сердце ноет»[16], – создающие картину печального, томного, скучного настроения.

А некоторые школьники проявили и готовность искать общественно-политический подтекст в стихотворении Фета, на таких условиях они согласны признать его «настоящим».

Если учесть время, в которое оно было написано (середина XIX века), то есть где-то после восстания декабристов, то в строках этого произведения можно увидеть некоторые аллегории, представляющие состояние людей того времени. «Над дымящимся стаканом остывающего чаю…»[17] – то есть точка кипения (восстание) уже пройдена и настроения и возмущения постепенно успокаиваются и наблюдаются уже с холодной головой.

Итак, мы вправе предположить, что 7/8 нехудших наших учеников представляют себе поэзию как «один ненужный ком», набор непонятных строчек, состоящих из штампов, написанных высоким стилем и без живых интонаций; но ее положено хвалить – таким же высоким стилем, штампами – и искать в ней общественно-политическое содержание.

Можно подумать, что я отобрала самые курьезные высказывания, а смешные нелепости неизбежны при любом качестве преподавания – мы не боги. Но в том-то все и дело, что это не самые курьезные, а самые массовые суждения. Курьезы другие (тоже, к сожалению, достаточно массовые): второе стихотворение – пародия, потому что там встречается ненормативная лексика («чертовщина лезет в голову», «часы болтают нестерпимо»[18]), потому что там идет речь о курении – вредной привычке, потому что оно написано позже, чем оригинал, а в XIX веке не курили; оригинал написал Блок, а пародию – Пушкин. Смешно? Грустно? Но и обнадеживающе.

Дети наши отлично обучаемы. Они усвоили, пусть и в нелепом виде, то, чему мы их научили. Напирали на художественные средства – получаем «красочные олицетворения» и даже одну «синекдотическую метонимию» («душа чего-то ждет!»[19]). Поощряли словоблудие – читаем по поводу и без повода:

Иногда, прочитав очередное стихотворение, например Марины Цветаевой, так и тянет сесть за стол, расчеркать несчастный листок бумаги по данному поводу. Под впечатлением уже чего-то написанного ранее в нас возникают мысли, разбуженные прочитанным, и, несомненно, хочется тоже высказаться по этому поводу, излить все, что встало с ног на голову внутри, на единственного, безмолвного и терпеливого слушателя – бумагу.

Ставили во главу угла патриотизм – и вот отклики:

Точно я не знаю авторов (пародий на «Гарри Поттера» и «Властелина колец». – *Н. Ш.*), но подобные мысли витают в головах русских патриотов с дальних времен.

Или:

Так, например, пародией является иностранная сказка «Белоснежка и семь гномов» на сказку Пушкина «Спящая красавица и семь богатырей».

Приучаем искать в литературе мораль и обличение пороков – и можем гордиться результатом: наши ученики найдут все это и там, где нам не снилось. Попробуйте угадать, о каком произведении, фрагменты которого приводились в одном из заданий Ломоносовского турнира, идет речь в следующих высказываниях:

Детей эти переклички могут научить жить лучше, уметь ценить не только материальное благо, но и духовные, моральные ценности. Взрослые же, прочитав эти переклички, поймут, что жили неправильно, поступали не всегда честно и справедливо.

Возможно, в виде сторожей представлены чиновники, правительство, собственники, а в виде зверей, угнетаемых ими, представлены крепостные крестьяне, беднота городов. Детям они дают те самые основы правильного поведения и честности. Взрослым людям взгляд на происходящее в их мире.

Функции этих перекличек: а) доказательство неизменности жизненных устоев, правил и ценностей; б) воспевание произведений русских классиков, которым удалось обличить общественные пороки и воспеть

положительные стороны жизни общества. Таким образом, К.И. Чуковский приучает детей мыслить по-взрослому, а взрослых – мыслить масштабнее, уметь ассоциировать одно событие с другим и тому подобное.

Перекличка с пушкинской «Сказкой о рыбаке и рыбке» (неограниченные амбиции, стремление получить то, чего нет и не может быть у других).

Я считаю, что эти словесные и ритмические переклички с «взрослой» русской поэзией, а еще лучше, с реальной жизнью некоторых взрослых, показывают взрослым перспективы такого образа жизни, а детей предостерегают от этой ужасной дорожки, причем автор не называет какого-то конкретного человека, он как бы подразумевает его в образе рептилии, крокодила. А так как рептилии еще жили задолго до появления человека на земле, то я думаю, что автор хочет показать нам, как долго человечество борется со своими пороками, и до сих пор никак оно не может их изгнать из своей жизни.

(Правда же, даже упоминание о рептилии не поможет догадаться, что это ответы на вопрос о сказке К. Чуковского «Крокодил»: какие *ритмические* переклички с «взрослой» поэзией можно заметить в приведенных отрывках и что они могут дать детям и взрослым читателям?)

Один из проверявших работы, студент-историк, сначала ужасался, потом смеялся и наконец сказал: «А вообще-то ничего удивительного. Нормальный школьник, не отпетый хулиган и двоечник, а благополучный, так понимает про литературу в школе: надо все время писать и говорить, что ты знаешь, что такое хорошо и что такое плохо, ругать эгоистов и угнетателей, хвалить добрых и героев. А если учитель умный и ты хочешь ему понравиться, надо умничать и оригинальничать, сочинять свое небанальное мнение. И то и другое, понятное дело, никакого отношения к литературе не имеет. Я сам такой был, пока не поучился в гуманитарном классе».

Обидно, но, кажется, недалеко от истины. Дети научаются говорить и писать слова, которых мы от них ждем, а для этого совершенно не нужно и даже вредно читать то, о чем им предстоит высказываться, и размышлять над изучаемыми книжками, хотя мы и требуем «знания текста».

А вот читать мы их не учим или плохо, недостаточно учим. Даже нехудожественный текст нашим ученикам с трудом дается, поэтому они пропускают ключевые слова в заданиях и на вопрос о ритмических перекличках с взрослой поэзией отвечают: «Первый

отрывок – “Евгений Онегин”, второй – “Вишневый сад”, четвертый – “Война и мир”». Или даже: «Напоминает гоголевское “Муму”».

Может быть, если разрешить детям включать при разговоре про литературу здравый смысл, они и без наших усилий смогут больше понять, как тот пятиклассник (то есть человек, еще не обремененный литературным образованием), что дал на первый вопрос такой лаконичный, но правильный ответ: «Мне кажется, что пародия стихотворение № 1, а оригинал – № 2. Потому что № 1 более скучное и маленькое».

А если еще и учить честно читать, видеть и понимать слова, слышать интонацию («последняя строка как бы все перечеркивает и внезапно делает ситуацию комичной» – так написала о пародии московская десятиклассница), ритм и стилистическую окраску («это своеобразная головоломка, сложная задачка с красивым решением… такие намеки расширяют круг читателей книги, поскольку она становится интересна не только детям, но и взрослым, которые, понимая эти намеки, получают от чтения огромное удовольствие» – из ответа другой московской школьницы на второй вопрос) – какие перспективы открываются перед нами…

Что считать анализом стихотворения

Анализ стихотворения – не новая форма работы на уроках литературы, и у каждого учителя, который размышлял над ней и признает ее необходимость, наверняка не только накопились свои приемы и методические находки, но и сложилось свое представление о том, какова цель подробного разговора о стихах на уроке и что хотелось бы получить от ученика в результате обучения и его собственной самостоятельной умственной деятельности. Но пришла пора выработать общие требования, представления о границах допустимой субъективности, критерии оценки.

Я думаю, все учителя согласятся: анализ должен показать, как глубоко понимает ученик стихотворение – и заключенные в нем идеи, чувства, образы, и то, какими средствами они создаются. Иными словами, недостаточно сказать о любви поэта к родной природе или социалистической родине, о чувстве глубокой тоски, светлой печали или законной гордости – нужно проверить читательские ощущения анализом: рассмотреть название (если есть), композицию, понять, каков художественный мир данного произведения (есть ли в нем сюжет, что на первом плане: события или переживания лирического героя, как в нем представлены время и пространство), осознать особенности словоупотребления (прежде всего – слова в переносном значении), синтаксиса, а также звучания (здесь важны и метрика, и ритм, и строфы и рифмы, и ассонансы и аллитерации).

Допустим, все нужное наши ученики замечать умеют. Они способны увидеть антитезу как основу построения или кольцевую композицию (в конце произведения повторяются слова или строки начала); опознать метафоры и эпитеты; обратить внимание на вереницы однородных членов или риторических вопросов; определить, что стихотворение написано, предположим, пятистопным хореем и что в каждой строфе – по четыре строки с перекрестной рифмовкой. Более того, допустим, они могут об этом написать. И все же полученную письменную работу, конечно, нельзя счесть анализом стихотворения. Ведь все эти наблюдения важны не сами по себе, а для понимания и уточнения смысла и настроения стихотворения в целом и отдельных его фрагментов, эмоциональных оттенков. Вот примеры осмысленных, на наш взгляд, сообщений о ритме и метре стихов, взятые из сочинений одиннадцатиклассников. «Размер, которым написано стихотворение, – трехстопный анапест – отсылает читателя к песенной традиции, к Некрасову с

его “Что ты жадно глядишь на дорогу…”» (о стихотворении С. Есенина «Ты запой мне ту песню, что прежде…»; справедливости ради заметим, что этот размер строго выдержан только в первой строфе, а в последующих сменяется дольником, но сделанное наблюдение этим не обесценивается). «Стихотворение, написанное акцентным стихом, завершается четким анапестом, и от этого заключительный вывод звучит так категорично и неутешительно: “И за тысчи пудов конской кожи и мяса // Покупают теперь паровоз”[20]» (о стихотворении «Видели ли вы…» из «Сорокоуста» С. Есенина).

А вот наблюдения за образным строем и лексикой, в которых делается попытка соединить объективный анализ и ассоциативное истолкование.

О стихотворении В. Маяковского «Необычайное приключение, бывшее с Владимиром Маяковским летом на даче»:

> По мере очеловечивания образа солнца… происходит избавление света от описывающих его метафор. Стройные визуальные луч-шаги (ассоциация – трудодни) сменяются откровенным свечением всегда и везде, во всю мочь.
>
> Среди вышеупомянутых метафор есть «солнц двустволка» и солнце, которое «светит в оба». Вторая вызывает прямую, естественную ассоциацию с глазами, тем более что мы их уже встречали в саду; первая – опосредованную. Ведь один из стволов принадлежит лирическому герою, «слеза из глаз» у него сменяется двуединством с солнечными глазами. Возникает ощущение света из глаз как оружия. Возможно, это материализация метафоры «горящий взор»?.

О стихотворении «Видели ли вы…» из «Сорокоуста» С. Есенина:

> С самого начала поезд («железной ноздрей храпя, на лапах чугунных») ассоциируется с хищником, лапа, с которой чаще всего связывают эпитет «мягкая», становится здесь чугунной (это звучит почти как оксюморон), т. е. тяжелой, негнущейся. Эпитеты подчеркивают мощь этого животного-поезда.

О стихотворении «Разговор с товарищем Лениным» В. Маяковского:

> Ленин производит впечатление полубога. С одной

стороны, в его облике много земного, смертного. Но, хотя мысль, зажатая в складки его лба, и «человечья» (что, впрочем, можно трактовать и как «общечеловеческая», обращенная ко всему человечеству), она – огромна. Хотя и говорится об «усов щетинке», щетинка эта «вздернулась ввысь». Само слово «ввысь» придает образу некоторую высоту. Да и мало похож на простого человека Ленин, под которым «проходят тысячи… // Лес флагов… рук трава…». Он производит впечатление величественного памятника, у ног которого маршируют многотысячные демонстрации. Герой называет свои слова, обращенные к Ленину, рапортом, но в них есть что-то от молитвы или исповеди, ведь говорится все «не по службе, а по душе», герой «высвечен» неким божественным светом. И действительно, благоговение перед Лениным настолько сильно, что почти переходит в обожествление: «Вашим, товарищ, сердцем и именем // Думаем, дышим, боремся и живем!»…Его «фотография на белой стене» уж очень походит на икону. При этом икону, написанную по уже сложившемуся канону, – перед нами совершенно традиционное изображение, названы только отдельные знаковые черты: «огромный лоб», «рот открыт в напряженной речи», все та же «усов щетинка». Есть в фотографии элементы тоталитарного плаката, в жанре которого долго работал сам Маяковский. Это достаточно сильно повлияло на его поэзию (если даже не учитывать стихи, специально написанные для плакатов), и Ленин из «Разговора…» похож на Маркса из «О дряни». Но если там эффект плакатности достигается тем, что портрет Маркса «орет», то Ленин просто вступает в беседу, и главную роль играет даже не он сам, а масса, «Лес флагов», «рук трава».

В этом интересном фрагменте сочинения, к сожалению, очевидна фактическая ошибка: Ленин в стихотворении молчит, хотя «рот открыт в напряженной речи», нет никакой беседы, герою «хочется – идти, приветствовать, рапортовать»; ученика, видимо, сбило с толку название стихотворения, которое требует специального осмысления.

О стихотворении С. Есенина «Неуютная жидкая лунность…»:

Первые три строфы полны образов юности, весны и дороги: эти три понятия почти сливаются в одно, «резвая юность», «вербы», «песня колес», «яблонь весенняя

вьюга» – создается образ молодого поэта, легкого на подъем, открытого красоте. В четвертой же строфе происходит перелом интонации. Прежде лунный свет был «неуютным» – этот эпитет вполне встраивался в общее настроение постоянного движения, непоседливости, толкающей в путь; настроение странника, мимо которого проносятся сначала дома деревни с зажигающимся в них «очажным огнем», затем сады, затем поле – огней уже не видно, только лунный свет. И в четвертой строфе этот свет становится «чахоточным»: ощущение болезни, может быть, старения лирического героя. То же настроение слышится в словах «видеть больно», «я не знаю, что будет со мною…». В последних трех строфах нет уже ни одного яркого образа, картинки, иллюстрирующей проповедуемый поэтом идеал. Вьюга яблонь превратилась в вьюгу, обозначающую тяготы жизни. Изменилось, будто со старением, восприятие поэта. Он видит всю свою страну – но уже не прямо, а «через каменное и стальное» – прямо «видеть больно». Он слышит то, что хочет слышать, – но «в сонме вьюг, в сонме бурь и гроз» – будто через помехи. Слышать реальные звуки «ни за что не желает». Создается впечатление, что поэт сломался, испугался, перестал видеть красоту за нищетой, а потому старается поверить в светлое будущее, не находя в себе сил жить в настоящем и сознательно закрывая на него глаза.

Такие выводы могут делать одиннадцатиклассники о времени и пространстве в стихотворении:

Время здесь, как это часто бывало в ранней советской поэзии, как бы сливается с пространством. Бег жеребенка за поездом не может вернуть прошлое, «той поры не вернет», а сам жеребенок не может догнать поезд в пространстве; таким образом, направлением движения поезда оказывается будущее, в котором «живые кони» уже не нужны. (О «Сорокоусте»).

В стихотворении видно необычайное расширение пространства. Изначально «двое в комнате. Я и Ленин». Но постепенно «я» лирического героя сменяется на «мы» («освещаем, одеваем»). Кроме того, в мир стихотворения входит «много всякой дряни и ерунды». Дальше разворачивается «лента типов», человеческая масса все увеличивается. Наконец перед нами открывается

неимоверное пространство, вся страна: «фабрики дымные», «земли, покрытые снегом и жнивьем». (О «Разговоре с товарищем Лениным»).

Приведем пример и того, как ученики осмысляют аллитерации:

> В «Хорошем отношении к лошадям» очень важны звуки. «Гриб. Грабь. Гроб. Груб» – это и звукоподражание («Били копыта. Пели будто»), и мрачная характеристика улицы. Слышно, как смех зазвенел и зазвякал.

Об этом же стихотворении:

> Обращение к лошади звучит как нежный шелестящий шепот: «Лошадь, слушайте, – чего вы думаете, что вы их плоше?» – повторяется тихий звук «ш». Тихо сказанное сердечное слово, уважительное «вы», ласковое «деточка» звучит сильнее животного гоготания бездельников, шатающихся по Кузнецкому мосту. И как бы в ответ этому обращению лошадь встает с такими же, только более звонкими звуками: «Лошадь… ржанула… пошла… рыжий… жеребенок».

Разумеется, самостоятельной работе школьников должно предшествовать систематическое обращение к стихам на уроках литературы, совместные наблюдения и обсуждения и произведений в целом, и отдельных художественных средств. Допустим, уже выработано умение связывать наблюдения над поэтикой с замыслом, идеей, темой стихотворения, то есть в голове или на бумаге складываются фрагменты сочинения. Но ученикам предстоит решить следующую довольно трудную задачу – собрать все в единый логичный текст.

В идеале выбор композиции должен быть делом творческим и диктоваться и особенностями рассматриваемого стихотворения, и индивидуальностью ученика-сочинителя. Автор может начать с самого яркого, бросающегося в глаза, будь то ритм, сравнение, аллитерация, сформулированная мысль, и выстраивать цепочку ощущений, размышлений, ассоциаций, двигаясь своим путем к постижению смысла в единстве с формой. Но часто оказывается, что наши не очень опытные сочинители увлекаются какой-либо одной стороной дела и, высказав некоторые интересные наблюдения и соображения, теряют из виду целое. Поэтому можно предложить ученикам примерный план, необязательный, но выручающий в случае затруднений.

Практика показывает, что не стоит имитировать первоначальное восприятие и делать вид, что пишущему о начале стихотворения неизвестно, чем оно закончится. Начинать сочинение-анализ лучше всего с общих соображений о теме, настроении, основной мысли стихотворения, его родстве с другими произведениями данного поэта или с произведениями других поэтов на ту же тему. Ученики часто стремятся избежать такого вступления, смущаясь возможных банальностей и общих слов, но точно найденная начальная формулировка придаст сочинению определенность. Вступление может быть нейтрально-взвешенным или субъективным, эмоциональным; категоричным или содержащим предположение; лаконичным, в одно предложение, или развернутым, уже включающим первые наблюдения над словом:

> Стихотворение В. Маяковского «Хорошее отношение к лошадям» по сути не имеет к лошадям ровным счетом никакого отношения – оно про доброту и понимание вообще, а вернее, про неспособность большинства людей понимать чужую боль…
>
> «Надоело» – еще одно в ряду дореволюционных стихотворений В. Маяковского о взаимоотношениях поэта и толпы – непонимающей, безлицей («Нате!», «Вам», «Ничего не понимают»).
>
> Общее ощущение от «Надоело» – опустения, огня, не нашедшего спички, голоса, не нашедшего отклика, глаза, которому не на ком отдохнуть. Главная идея – нет людей, и это отсутствие вызывает тоску и ярость бессилия.
>
> Общая тема стихотворения, как мне кажется, определяется уже названием: «Сорокоуст» – сорокадневная молитва по умершим, и перед нами своего рода поминовение деревни, побежденной или побеждаемой миром новым.
>
> На первый взгляд мысль стихотворения С. Есенина «Неуютная жидкая лунность…» очень проста: отказ от прежнего, знакомого мира своей юности из-за его нищеты, для наступающей новой жизни. Но именно из-за категоричного тона отказ этот неубедителен. На протяжении всего стихотворения поэт описывает все то, чего он не хочет больше видеть в окружающей действительности. Отрицание содержится во всех строфах, за исключением предпоследней, и оттого звучит навязчиво: «проклинал», «ни за что не хотел я

теперь бы», «разлюбил», «мне теперь по душе иное», «видеть больно»… В предпоследней строфе появляется наконец первое утверждение, первая формулировка нового идеала: «…хочу я стальною // Видеть бедную, нищую Русь», но в последней опять возникает, как эхо, все то же отрицание, практически повторяющее сказанное выше: «Ни за что я теперь не желаю // Слушать песню тележных колес».

Эти нарочитые повторы, это нагнетание интонации наводит на мысль, что поэт не только читателя старается уверить в искренности своего отречения от прежней жизни, но и самого себя. Поэт так долго описывает Русь уходящую, будто не может с ней расстаться.

Характер вступления определяет логику сочинения: если высказано предположение, его надо проверить, чтобы подтвердить, опровергнуть или уточнить; если мнение сразу высказано твердо и убежденно, дальше его надо обстоятельно доказывать.

В начале статьи мы перечислили вопросы, которые должны находиться в поле зрения ученика: композиция, лексика, синтаксис, звучание и проч. Значит ли это, что в сочинении нужно последовательно рассматривать все уровни строения стихотворения, начиная с идейно-образного и заканчивая звуковым (или двигаясь в обратном направлении)? Именно так поступают ученые-стиховеды. Но здесь другие авторы и другой жанр. Не в каждом стихотворении ученики обнаружат метафоры или аллитерации, да и обнаружив, не всегда смогут сказать именно по этому поводу что-нибудь интересное. Если обязать учеников упомянуть обо всем, сочинение рискует превратиться в подобие таблицы с множеством пустых клеток или прочерков. Или мы получим вымученные умозаключения о том, что «стихотворение написано хореем и поэтому звучит бодро». Поэтому, если в работе даже не упомянуты какие-то структурные элементы, это нельзя считать недостатком; плохо, если не замечено главное, определяющее или вообще не проявлено внимание к тому, как сделано стихотворение.

Попытки учеников в основной части сочинения отдельно рассматривать композицию и основные образы, отдельно лексику, отдельно синтаксис и т. п. редко оказываются удачными – приходится на малой площади сочинения несколько раз возвращаться к одним и тем же строкам, комментируя их с разных точек зрения, и почти неизбежно возникает ощущение повтора, топтания на месте. Лучшее впечатление производят

работы, где сразу же обсуждается композиция стихотворения, основные его части и образы, связь между ними – уподобление, контраст и т. п. – и дальше рассматривается каждая из частей со всем комплексом ее особенностей. А в заключении делается вывод, не повторяющий, но развивающий мысль вступления.

Приведем пример сочинения, которое мы считаем не идеальным, но удачным:

Анализ третьей части стихотворения С. Есенина «Сорокоуст».

Стихотворение построено на столкновении двух образов: паровоза – символа жизни новой, прогресса, индустриализации (ср. чуть позднее написанное «Наш паровоз, стрелой лети…» В. Маяковского) – и символа весны, природы, деревни – молодого жеребенка. Есенин взял тему из готовой формулы, своеобразного лозунга, современного ему: «Стальной конь вскоре вытеснит крестьянскую лошадку» (имелся в виду трактор).

Первым появляется поезд, выплывая из дыма и тумана, появляется шумно, «железной ноздрей храпя». Это не обязательно стальной конь, скорее какой-то зверь из металла «на лапах чугунных». В противовес тяжести и неприятному звучанию согласных, создающих этот образ (ЖелеЗной ноЗДРей ХРаПя, // На лаПаХ ЧугунныХ ПоеЗД), в стихах о жеребенке звучание очень легкое, открытое: «КАк нА прАзднике ОтчАЯнных гонок». Если сначала ритм постоянно убыстряется от «зависающего» «Видели ли вы» к резкому и четкому последних строк первой строфы, то во второй строфе он нарушается словом «закидывая», словно изображается неловкость жеребенка в беге. И строчка «Тонкие ноги закидывая к голове» оказывается выделенной – в ней вся хрупкая прелесть и несуразность живого. Еще одна важная перекличка: поезд «бежит по степям», жеребенок «по большой траве… скачет». Выражения более или менее синонимичные, но «поменяться местами» не могут: сказанное о жеребенке – живее, «свежее» и конкретнее, несет больше информации, например, о времени года и даже месяце – до сенокоса – и не подходит для паровоза.

Комизм ситуации заключается в том, что соревнование одностороннее: глупый жеребенок резвится и играет с поездом, воплощением неживой механики, которому игра чужда. Он так и назван: «Милый, милый, смешной дуралей». Однако следом –

жесткие слова, полные настоящего трагизма:

Неужель он не знает, что живых коней
Победила стальная конница?

Здесь противопоставлено живое и металлическое уже прямо и резко. Кони – множество отдельных животных, конница – одно целое, да еще и военное. После разговорного стиля с характерным повторением – то умиленным, то тревожным: «милый, милый», «куда он, куда он» следует практически штамп, плакат. И молодой жеребенок начинает восприниматься как анахронизм, это ощущение особенно усиливается повторяющимися словами «неужель он не знает» (то есть «еще не знает») и показанной картинкой из «той поры», которой «не вернет его бег». Тогда «пару красивых степных россиянок отдавал за коня печенег», теперь «за тысчи пудов конской кожи и мяса покупают… паровоз». Последние строки – первое в этом стихотворении утвердительное предложение, и некоторая условность, предположительность ситуации здесь однозначно снимается.

Однако главное то, что подвергся изменению образ коня, впервые он здесь неживой, лишенный эстетической привлекательности, разорванный на части: «кожа и мясо». Страшная гипербола, даже гротеск, разрушая хрупкую гармонию, завершает стихотворение про судьбу Родины и прежней жизни.

В этой работе можно заметить отсутствие четкого вступления, стилистические шероховатости, несколько вольное обращение с терминами, особенно в последнем предложении. Некоторые учителя к перечисленным недостаткам добавят сухость, невыраженность личного отношения. С этим трудно согласиться. Настойчивое требование эмоциональности, «собственного мнения» часто приводит к тому, что ученики либо завершают свои работы довесками вроде «мне очень понравилось, произвело большое (неизгладимое) впечатление», либо уснащают текст восклицаниями-похвалами («С каким непередаваемым мастерством!..») – формально условие эмоциональности выполнено, а искренность в перечень необходимых качеств, к счастью, не входит. Не лучше и отважное «мне не понравилось» – доказательством этого тезиса, вероятнее всего, станет не анализ стихотворения, а сообщение о вкусах автора сочинения. А

толковый анализ сам по себе свидетельствует если не о любви к данному стихотворению или поэту, то о понимании поэтического слова, любви или хотя бы интересе к нелегкому занятию – чтению стихов.

А вот требование речевой правильности и стилистического единства сочинения – особый разговор.

Как совместить эмоциональность и использование терминов? Видимо, единого рецепта здесь нет. Нужно только обратить внимание учащихся на то, что эта проблема существует, показать им примеры вопиющей стилистической несовместимости (вроде такого: «*метафоры в деепричастном обороте исполнены пронзительной грусти*») и дальше надеяться на их вкус и чувство меры. Если в работе преобладает интонация трезвого анализа, термины не помешают. А если автор стремится к большей речевой и эмоциональной свободе, он должен ограничить их употребление. В этом случае сочинение выглядит более легким и непринужденным – но оно и более уязвимо: строгий учительский взгляд непременно обнаружит в нем речевые ошибки, и чем самостоятельнее работа, тем вероятнее в ней то количество речевых ошибок, которое ведет к снижению оценки (кажется, среди вышеприведенных примеров из ученических работ нет ни одного стилистически безупречного). Так что возникает проблема уже для учителя. И если он чувствует внутренний разлад – сочинение нравится, а долг (наука) велит осудить, – стоит вспомнить Пушкина, не любившего «уст румяных без улыбки»[21], и победить в себе педанта.

Вот фрагмент работы, написанной десятиклассницей за урок, о стихотворении Н. Некрасова «Надрывается сердце от муки…»:

> Некрасов обращается к излюбленной теме свободы и, соответственно, несвободы – от «царящих звуков барабанов, цепей, топора» он переходит к «простору свободы», связанному с природой. Но как осуществляется этот переход? Первое четверостишие – о внутреннем разладе героя (тоже, кстати, присущем Некрасову), о добре и зле, о несвободе. Слово «топора», упавшее в конце последней строки этого четверостишия, «покрывает» его собой и отрезает путь к рифмующемуся с ним «добру».
>
> На этом фоне очень демонстративно выглядит начало следующей строфы: «Но люблю я, весна золотая…». Вся эта часть – про дивное обаяние природы весной, про «гармонию жизни» и покой, внутреннее умиротворение, испытываемое тем самым мучающимся в

начале стихотворения героем. Она и про материнство – только теперь образ матери переносится не на Родину, а на природу.

Возвышенный слог, с каким Некрасов обращается к природе, нарастает, но прерывается для мелких подробностей, так любимых Некрасовым и выдающих его как охотника и знатока природы и крестьянской жизни: «В стаде весело ржет жеребенок, бык с землей вырывает траву…». «Высокий штиль» кончается с появлением этих подробностей, этого всегдашнего некрасовского «Чу!» и введения прямой речи крестьянского ребенка, кончается для того, чтобы уступить место самой жизни в ее малейших подробностях. Некрасов уделяет много внимания «языку» этой жизни. Здесь очень много звукоподражания: «сплошной, чудно-смешанный шум», «говорливо струится волна»… Скопление существительных, обозначающих звуки («напев соловьиный и нестройные писки галчат, грохот тройки, скрипенье подводы, крик лягушек, жужжание ос, треск кобылок…»), создает ощущение кружащейся головы и наполнения всем этим, действительного соединения в «гармонию жизни» – в читателе.

Некрасов показывает животворящую силу природы, способной своим «чудно-смешанным шумом» (который передается всей строфе – она звучит, не умолкая) «заглушить… музыку злобы».

Не правда ли, ученица довольно тонко и точно поняла стихотворение, передала его смысл и интонацию, сделала много интересных наблюдений? Но можно ли сказать «образ матери переносится на природу», «возвышенный слог нарастает», «создает ощущение кружащейся головы и наполнения, соединения…», «подробностей, выдающих его как охотника и знатока»? Если нельзя, то, сосчитав эти и другие речевые ошибки, приплюсовав немотивированный повтор (слово «подробности» три раза подряд), мы будем вынуждены поставить «три» по литературе (ведь оценка общая за содержание и речь). И оценить выше работы более бедные по мысли, сухие по речевому оформлению, но стерильные.

Никакие подробно разработанные нормы оценок не освобождают учителя от приятной обязанности ценить понимание, глубину и оригинальность мысли, самостоятельность, богатство языка. Видимо, вообще правильнее ставить оценку исходя из количества и качества удач и достоинств, а не

подсчитывая отклонения от несуществующего идеала.

«Вторичные признаки» художественного слова и смысл

О стихах

Важно, чтобы наши ученики понимали: метафора или сравнение – не просто украшение стихотворения, только восприняв и осмыслив все языковые особенности поэтического произведения, мы приблизимся к его пониманию. Сейчас, кажется, этого уже никто не оспаривает. И тем не менее известный литературовед может написать в своей статье: «Думается, что главная мысль стихотворения заключена в его первой строке». Речь идет об одном стихотворении Тютчева.

Рассмотрим на его примере, как в действительности могут влиять тропы на смысл поэтического высказывания.

14-е декабря 1825 года

Вас развратило самовластье,
И меч его вас поразил, —
И в неподкупном беспристрастье
Сей приговор закон скрепил.
Народ, чуждаясь вероломства,
Поносит ваши имена —
И ваша память от потомства,
Как труп в земле, схоронена.

О жертвы мысли безрассудной,
Вы уповали, может быть,
Что станет вашей крови скудной,
Чтоб вечный полюс растопить.
Едва дымясь, она сверкнула
На вековой громаде льдов,
Зима железная дохнула —
И не осталось и следов[22].

Стихотворение Тютчева обращено к участникам восстания 1825 года и написано непосредственно после вынесения приговора декабристам – в 1826 году. Это образец гражданской лирики, с торжественной ораторской интонацией, с отчетливо сформулированной позицией. Может быть по-разному понята первая строка: неясно, как виновато *самовластье* в том, что произошло, скорее всего, имеется в виду, что оно слишком долго

было снисходительно к заговорщикам, не принимало решительных мер. Но в остальном содержащаяся в первом восьмистишии оценка очевидна: участники восстания «развращены», их поведение названо «вероломством», они осуждены и верховной властью, и законом, который вынес заключение «в неподкупном беспристрастье», т. е. объективно и справедливо, и народом, который «поносит имена» изменников, отшатнулся от них. (Заметим, что в этом стихотворении показано согласие трех сил, идеальная иерархия которых обозначена в оде Пушкина «Вольность»: «Владыки! вам венец и трон // Дает Закон – а не природа; // Стоите выше вы народа, // Но вечный выше вас Закон»[23].)

Если не считать слов *самовластье* и *закон,* которые можно воспринять как традиционные для политической лирики этой эпохи олицетворения или метонимии (самовластье как способ правления = царь, закон = государственные мужи, законники), в восьмистишии всего два тропа. Это привычная метафора государственной кары «меч… поразил» и завершающее сравнение: о восставших не узнают потомки, память о них «как труп в земле, схоронена».

На беглый взгляд во втором восьмистишии повторяется то, что сказано в первом. Новых героев и событий не появилось – в центре второй части власть и те, к кому обращено стихотворение, показана безоговорочная победа власти. Можно записать соответствия:

вы – вы, жертвы мысли безрассудной;

самовластье – вечный полюс, вековая громада льдов, зима железная;

меч его <самовластья> поразил – зима железная дохнула;

память… как труп в земле, схоронена – не осталось и следов.

Получается, что все стихотворение завершается той же мыслью, что и первая часть. Зачем же написана вторая, что нового содержится в ней? Ответ выявляется той же таблицей соответствий: о том же сказано по-другому, а значит, сказано другое.

Только первые строчки написаны в привычном ключе – обращение с торжественным «О», отвлеченная лексика. Но уже здесь зашла речь о чувствах заговорщиков – «уповали», то есть надеялись, – и прозвучало слово «жертвы», эмоциональная сила которого будет поддержана словом «кровь». Они готовы были пролить свою кровь, чтобы достичь цели. А дальше неравный

поединок жертв и власти передан грандиозной метафорой противостояния: с одной стороны нечто огромное, холодное («вечный полюс», возможно, напоминает о вечной мерзлоте), существующее веками и неколебимое, а в предпоследней строчке еще и чудовищное, фантастическое («зима железная»), страшное, способное «дохнуть» и уничтожить, с другой – малое («скудная» кровь), теплое, дымящееся, светлое («сверкнула»), наверное, яркое, красное. Прямой оценки во второй части нет, если не считать эпитета «безрассудная».

Рассудок, действительно, должен был бы остановить безнадежное предприятие. Беспристрастие и объективность, спокойствие и размеренность (по две строчки о власти, законе, народе и памяти, два равных по размеру сложносочиненных предложения) царят в первой половине стихотворения. Но естественно ли для человека всегда быть на стороне трезвого рассудка и осуждать тех, кто вступает в неравный и безнадежный бой?

Во второй части та же история рассказана как будто изнутри – мы узнаем о надеждах и жертвенности заговорщиков, а последнее четверостишие содержит не логическое заключение, а очень яркий зрительный образ, который вступает в противоречие со сказанным в первой части: он вызывает сильные эмоции и заставляет читателя пережить описанное как трагедию. В завершение стихотворения звучат потрясение и горесть, а не торжество справедливости. Именно так воспринимается стихотворение, несмотря на то, что известные нам политические воззрения Ф.И. Тютчева были бы точнее выражены, если бы оно состояло только из первых восьми строк.

Однако наличие сравнений, метафор, метонимий вовсе не обязательно для настоящего стихотворения. Вот стихи нашего современника Игоря Холина, которые начинаются словами:

> Сегодня суббота,
> Сегодня зарплата,
> Сегодня напьются
> В бараке ребята, —

А заканчиваются так:

> Сегодня опять
> Задержали зарплату[24].

Это стихотворение написано без единого тропа, причем

только непоэтичными, демонстративно «прозаическими» словами, более того – слов этих мало, одни и те же повторяются по нескольку раз. В стихотворении 12 строк, по 2 знаменательных слова в каждой, всего 23 («однако» считать не будем), и при этом 6 раз указано время действия – «сегодня», 2 раза – «суббота», герои трижды названы «ребятами», дважды упомянут барак; нет ни одного оценочного или эмоционального слова, ни одного прилагательного – налицо явная бедность словаря. И вот эта непривычная бедность сама становится очень сильным поэтическим приемом – позволяет прочувствовать беспросветность убогой жизни «ребят», протекающей между бараком и комбинатом, – жизни, главным событием которой становится еженедельная зарплата с последующей гульбой или недовольство, «галдеж», когда эта зарплата задерживается. Ощущение монотонности подкрепляется звучанием – во всех рифмующихся словах ударный [а] и еще один или два безударных: «зарплата, ребята, однако, в бараках, комбината, зарплату»; отметим также слова «галдят» и «опять».

Но не все так бедно в стихотворении. Богаты и разнообразны интонации – в первой строфе с выразительной анафорой (троекратным «сегодня») – то ли праздничное ожидание, то ли удрученная констатация неизбежного; во второй строфе – интригующий перелом: ровно посередине стихотворения стоит «однако», и только в последней строчке третьей строфы появляется разъяснение. Противопоставлены две половины стихотворения и ритмически. В первой половине царит полное равновесие – в каждой строчке по два трехсложных слова с ударением на втором; каждое слово – стопа амфибрахия. Во второй, как бы подчеркивая нарушение порядка жизни ребят, нарушается и ритмический порядок, появляется регулярный сдвиг: нечетные строчки заканчиваются ударным слогом (*пьют, галдят, опять*), а к началам четных прибавляется безударный слог.

Продолжим наблюдения над ритмом. Поскольку рифмуются только нечетные строчки, четверостишия на слух могут восприниматься как двустишия, написанные четырехстопным амфибрахием. Такой размер вызывает воспоминание о балладе, стихотворении сюжетном и таинственном, – вспомним хотя бы «Лесного царя» Гете в переводе Жуковского: «Кто скачет, кто мчится под хладною мглой? // Ездок запоздалый, с ним сын молодой» или думу Рылеева «Иван Сусанин»: «Куда ты завел нас? Не видно ни зги!» («Метр стихотворения, – писал М.Л. Гаспаров, – несет… смысловую нагрузку, завещанную другими стихотворениями других поэтов и эпох».)

Получается, что ритм и интонация задают ожидание чего-то значительного и загадочного, а в эту форму вложено содержание ничтожное. «Вот она какая для людей из барака интрига, загадка, поэзия…» – как будто говорят нам эти то ли смешные, то ли безнадежно горькие стихи.

Как мы увидели, не последнюю роль в осмыслении стихотворения играет внимание к стихотворному размеру.

Чтобы потренироваться различать стихотворные размеры и переходить от одного к другому, используем двустишия, сочиненные специально для такого случая. Пусть ученики проверят, действительно ли каждое из них написано тем размером, который в нем назван, и, добавляя, заменяя или убавляя слова, исправят «ошибки». Здесь предложены четыре варианта задания.

Найди двустишия-«ошибки» и исправь их

1.
Когда бы все писали ямбы,
В саду поменьше было ям бы.

Пишу амфибрахием. Страшно.
Бросаюсь, как в бой рукопашный.

Очень разным бывает анапест:
То печален, то как-то нахрапист.

Кто изучает географию,
Кто сочиняет амфибрахии.

Дактили в вальсе кружатся,
Песней на душу ложатся.

Напишу письмо хореем,
Чтоб оно дошло скорее.

2.
Вот когда бы все писали ямбы,
То в саду поменьше было ям бы.

Я пишу амфибрахием. Страшно.
Но бросаюсь, как в бой рукопашный.

Очень разным бывает анапест:
То печален, то как-то нахрапист.

Одним изучать географию,
Другим сочинять амфибрахии.

Дактили в вальсе кружатся,
Песней на душу ложатся.

Напишу письмо хореем,
Чтоб оно дошло скорее.

3.
Вот когда бы все писали ямбы,
То в саду поменьше было ям бы.

Пишу амфибрахием. Страшно.
Бросаюсь, как в бой рукопашный.

Да, очень разным бывает анапест:
То он печален, то как-то нахрапист.

Кто изучает географию,
Кто сочиняет амфибрахии.

Дактили в вальсе кружатся,
Песней на душу ложатся.

Я напишу письмо хореем,
Тогда оно дойдет скорее.

4.
Когда бы все писали ямбы,
В саду поменьше было ям бы.

Пишу амфибрахием. Страшно.
Бросаюсь, как в бой рукопашный.

Да, очень разным бывает анапест:
То он печален, то как-то нахрапист.

Кто изучает географию,
Кто сочиняет амфибрахии.

А дактили в вальсе кружатся
И песней на душу ложатся.

Напишу письмо хореем,
Чтоб оно дошло скорее.

Как можно понимать непонятные стихи

Лирическое вступление

Моя жизнь сложилась таким образом, что три последние ее четверти я более или менее постоянно не только думаю, но и разговариваю о стихах: с учениками, с друзьями, коллегами и родными. Несколько раз мне посчастливилось слушать, как говорят о стихах хорошие поэты и настоящие ученые. И столько раз, сколько хотелось, – читать хорошие статьи и книги о стихах. (Вижу, как часто повторяю слово «стихи», но рука еще не поднимается на замену «поэзией», «лирикой», «поэтическими произведениями».) И в результате я ощущаю себя куда более уверенно, чем в юности, когда мне казалось, что настоящие, правильные читатели все понимают и чувствуют без долгих размышлений, по наитию, и сознаться в непонимании – все равно что признаться в собственной бездарности.

Бывает так, что восприятие стихотворения складывается, кроме личных впечатлений, из того, что ты прочитал и услышал в разное время. Например, пушкинский «Памятник» долго для меня оставался собранием хрестоматийных строчек для декламации. Ожил он благодаря прозе современного писателя, книге мыслителя начала прошлого века и рассказу подруги об уроке русского языка в казахской школе, где учительница в качестве наглядного пособия использовала фотографию известного московского памятника поэту, называя его «чучело Пушкина». Я даже не вспоминаю с благодарностью, а просто, как правило, всегда помню источники и составные части моего восприятия. Но обычно не ссылаюсь на них и в этом вижу специфику (или преимущество?) учительского монолога, устного или письменного. От автора литературоведческого исследования научная добросовестность требует перечислить предшественников, оценить их вклад в решение проблемы и тем самым прояснить, что нового содержится в его работе. Учителю, может, и «хотелось бы всех поименно назвать», но задача у него другая, список может оказаться гораздо длиннее высказанной мысли и при этом не так уж много скажет слушателю или читателю. К тому же часто бывает трудно отделить вычитанное у кого-то от домысленного самим, есть опасение приписать известному автору чужие мысли.

Но все это касается произведений, которые вошли в обиход. А при этом я знаю, что многие незнакомые мне стихотворения, преимущественно поэтов Серебряного века, не дадутся с первого чтения (а может, и со второго), останутся непонятными. Причем

непонятными не по глубинному смыслу (всех смыслов, как известно, не вычерпать) – попросту не догадаюсь сразу, это про что. Ведь далеко не все авторы могут сказать, как А.Т. Твардовский о своем «Василии Теркине»: «Вот стихи – а все понятно, // Все на русском языке».

Значит, требуются специальные умственные усилия.

Этот этап кажется нужным далеко не всем читателям. Одни отшатываются от «мудреного», «заумного». Другие считают, что, если непонятно, они имеют право вложить в стихи любое содержание. Помню, предложила когда-то выпускникам самим выбрать, какое стихотворение А. Блока выучить наизусть. На уроке почти без запинки прозвучало:

Я помню длительные муки:
Ночь догорала за окном;
Ее заломленные руки
Чуть брезжили в луче дневном…[25]

Что-то насторожило меня в чтении десятиклассника, и я спросила, о чем он читает. Он твердо ответил: «О поэте и поэзии». Я растерялась, но не сдалась: «А чьи тогда заломленные руки?» – и получила в ответ: «Музы». Тогда я не стала продолжать диалог, просто поставила хорошую оценку. Вероятно, и теперь не стала бы, но теперь лучше знаю, что можно убедительно возразить (скажу об этом позже).

Не понимать – не стыдно, а очень естественно; но очень хотелось бы, чтобы читатель стремился понять. Тому, у кого такое желание есть, могут помочь предлагаемые советы.

Среди примеров есть стихотворения, на которые в разное время обратили мое внимание ученики.

Чуть внимательнее

Вот стихотворение Пушкина, про которое, кажется, можно сказать: «– а все понятно…»:

Ворон к ворону летит,
Ворон ворону кричит:
«Ворон, где б нам отобедать?
Как бы нам о том проведать?»

Ворон ворону в ответ:
«Знаю, будет нам обед;
В чистом поле под ракитой
Богатырь лежит убитый.

Кем убит и отчего,
Знает сокол лишь его,
Да кобылка вороная,
Да хозяйка молодая».

Сокол в рощу улетел,
На кобылку недруг сел,
А хозяйка ждет милого,
Не убитого, живого[26].

Говорящие вороны нас не удивляют: сразу ясно, что перед нами не то сказка, не то былина о том, как один богатырь победил другого. Но стихотворений без загадок не бывает. Мы задаем ученикам простой вопрос: «Кого ждет хозяйка молодая?» И оказывается, что ответ для как будто все понявших неочевиден: «Она ждет убитого богатыря и не знает, что он убит», «Она ждет кого-то другого, мы не знаем кого», «Это не важно». Нет, это важно, потому что об ожидании хозяйки сказано в самом конце, в сильном месте, и звучат эти слова особенно весомо, они должны все разъяснить в сюжете. Хозяйка знает не только о том, что богатырь убит, но и о том, кто и почему это сделал. Это и есть ее настоящий «милой», с ее согласия, а может, и по ее настоянию, скорее всего, совершилось убийство. Так что в стихотворении рассказано о драматических событиях, смысл которых открывается без особого труда – если читать внимательно, ничего не пропуская, с убеждением, что в стихах не бывает «неважных» слов.

По-русски со словарем

Зато следующее стихотворение (и его, и комментарий к нему я впервые прочитала в дипломной работе моего бывшего ученика, филолога Павла Успенского) одним вниманием не возьмешь: очень уж много трудных, непонятных слов.

Б. Лившиц
МАТЕРИ
Сонет-акростих

Так строги вы к моей веселой славе,
Единственная! Разве Велиар,
Отвергший всех на Босховом конклаве,
Фуметой всуе увенчал мой дар?

Иль это страх, что новый Клавдий-Флавий,
Любитель Велиаровых тиар,
Иезавелью обречется лаве —
Испытаннейшей из загробных кар?

Люблю в преддверье первого Сезама
Играть в слова, их вероломный друг,
Всегда готовый к вам вернуться, мама,

Шагнуть назад, в недавний детский круг,
И вновь изведать чистого бальзама —
Целебной ласки ваших тихих рук[27].

Заметим, что непонятные слова распределены в стихотворении неравномерно: они сконцентрированы в двух четверостишиях (катренах), и без них – по первой строчке и последним шести – можно приблизительно восстановить общий смысл. Обращаясь к матери – в ее имя и фамилию складываются первые буквы строк, – поэт говорит, что напрасно ее пугают или настораживают занятия сына, это всего лишь игра в слова, и он не отдаляется от матери, «всегда готовый… шагнуть назад, в недавний детский круг».

Что же сказано в семи непонятных строчках, где мы ожидаем прочитать, почему поэтический дар Лившица вызывает опасения матери?

Для начала узнаем значение трудных слов. Велиар – в иудаистской и христианской мифологиях демоническое существо, дух небытия, лжи и разрушения, в христианстве – сатана. Иероним Босх (ок. 1450–1516) – нидерландский живописец, который часто изображал группы людей, предающихся грехам. Конклав – собрание кардиналов для избрания Папы Римского. Это слово употреблено здесь в переносном значении – «многолюдное собрание», а с учетом картин Босха – «собрание грешников». Тиара – головной убор Папы Римского. Фумета (фумата) – благовонное курение, оповещающее о результатах выбора папы. Римский император Флавий Клавдий Юлиан (Юлиан Отступник; 331/332–363) на государственном уровне пытался возродить традиции язычества и выступал против христианства. Иезавель – жестокая жена израильского царя Ахава; ставши царицей, возродила идолопоклонство. Была выброшена из окна и растоптана лошадьми. Слово «лава», по-видимому, употребляется в стихотворении в двух смыслах: и как огненная адская лава, на которую обречена Иезавель, и как конная лава –

способ атаки, в результате которой царица погибла.

Получается, что, по мнению матери, сочинение стихов подобно отступлению от веры ради язычества, сделке с дьяволом; оно грозит загробными муками. Но зачем же первые четверостишия сделаны такими трудными для восприятия? Видимо, для того, чтобы читатели прочувствовали: такими же непонятными (и потому опасными) кажутся стихи поэта его матери.

Мы рассмотрели случай, когда общая логика произведения понятна и, выявив значение незнакомых или плохо знакомых слов, мы только уточняем уловленный смысл. А бывает, что все слова как будто известны, а смысл не складывается. Может быть, это потому, что у знакомых слов есть и незнакомые нам значения.

Вспомним оду М. Ломоносова 1747 г.:

> Молчите, пламенные звуки,
> И колебать престаньте свет:
> Здесь в мире расширять науки
> Изволила Елисавет[28].

«Пламенные звуки» воспринимаются нами как страстные, вдохновенные поэтические слова. Возможно, потому, что многие помнят строки из ответа А. Одоевского на пушкинское послание «В Сибирь»: «Струн вещих пламенные звуки /До слуха нашего дошли»[29].

Но почему, если императрица покровительствует наукам, поэзия должна умолкнуть и перестать потрясать мир? Можно заподозрить сложную мысль о противопоставлении искусств и наук. А все оказывается гораздо проще: «пламенные звуки» в стихах Ломоносова имеют другое, более земное значение, это звуки войны, пушечных выстрелов. Тогда получается, что в оде прославляются два великих деяния государыни: прекращение войны со Швецией (установление «возлюбленной тишины») и помощь Российской Академии.

Вставить пропущенное

М. Цветаева в одном из писем рассказывала, что ее стихотворение «Ода пешему ходу» было выкинуто из уже сверстанного эмигрантского журнала, и объясняла причину: «В последнюю секунду усумнились в понятности среднему читателю». Сознаемся, что нам могут быть не сразу понятны и другие стихотворения поэтессы, например это, выбранное для анализа на выпускном экзамене моей бывшей ученицей, кандидатом филологических наук Ольгой Шеманаевой:

В седину – висок,
В колею – солдат,
– Небо! – морем в тебя окрашиваюсь.
Как на каждый слог —
Что на тайный взгляд
Оборачиваюсь,
Охорашиваюсь.

В перестрелку – скиф,
В христопляску – хлыст,
– Море! – небом в тебя отваживаюсь.
Как на каждый стих —
Что на тайный свист
Останавливаюсь,
Настораживаюсь.

В каждой строчке: стой!
В каждой точке – клад.
– Око! – светом в тебя расслаиваюсь,
Расхожусь. Тоской
На гитарный лад
Перестраиваюсь,
Перекраиваюсь.

Не в пуху – в пере
Лебедином – брак!
Браки розные есть, разные есть!
Как на знак тире —
Что на тайный знак
Брови вздрагивают —
Заподазриваешь?

Не в чаю спитом
Славы – дух мой креп.
И казна моя – немалая есть!
Под твоим перстом
Что Господень хлеб
Перемалываюсь,
Переламываюсь[30].

Стихотворение может обескуражить тем, что в нем что-то важное кажется пропущенным и оттого неясны связи между, в общем, понятными словами. Значит, надо начать с синтаксиса.

Первое предложение состоит из трех фрагментов. В двух между существительными (одно в винительном падеже с предлогом, другое в именительном) тире, в третьем вместо существительных местоимения («в тебя» и легко восстанавливаемое по форме глагола и потому не названное *я*), а кроме этого есть сказуемое «окрашиваюсь» и слово «небо», синтаксическая функция которого неочевидна, но скорее всего это обращение. Логично предположить, что перед нами бессоюзное сложное предложение и в первых двух простых (неполных) можно восстановить то сказуемое, которое названо в третьем. Третий фрагмент – главный: и потому, что от первого лица, и потому, что слов больше. Как с ним связаны первые два? Возможно, это сравнения. Восстановим все пропущенные связи, и предложение приобретет некоторую определенность, конечно, утратив при этом всю красоту и ту невероятную энергию сжатия, которая отличает поэтическую манеру Цветаевой.

> <Как висок окрашивается сединой,
> как солдат приобретает цвет окопной грязи или дорожной пыли,
> так я уподобляюсь тебе; если ты небо, то я море, и ты отражаешься во мне>.

Вчитываясь во второе предложение первой строфы, важно понять, что «как» здесь не сравнительный союз, а что-то вроде частицы, придающей высказыванию характер эпического фольклорного повествования (ср. «Как во городе было во Казани»). А «что» – именно сравнительный союз: <Я оборачиваюсь на каждый слог, как на тайный взгляд>.

Подобным образом прочтем и вторую строфу: <Как отваживается (бросается) в перестрелку скиф…>

В общем, синтаксический строй стихотворения стал понятнее. Теперь попытаемся разобраться в том, о чем, собственно, это стихотворение.

В нем два героя: «я» и «ты». Точнее, героиня, от чьего лица ведется речь, и адресат, к которому речь обращена. Что о них известно? Они оба необычны и огромны (как небо и море; вспомним, что Цветаева писала о своей «безмерности в мире мер»). Между ними таинственные отношения, особая связь; героиня очень чутко и сильно откликается на все, что исходит от героя («оборачиваюсь, охорашиваюсь, останавливаюсь, настораживаюсь, переламываюсь, перемалываюсь»). Чуть внимательнее вглядевшись, понимаем: герой – поэт, ведь описана реакция героини на слог, стих, строчку, знак препинания. Не будем вдаваться в подробный анализ – оставим это читателям.

Зададимся вопросом: нужно ли знать подлинное имя адресата и то, что называется «историей создания»? Во всяком случае, не лишне. Необходимо ли получить такое знание до знакомства с произведением? На этот счет существуют разные мнения. «В седину – висок…» – отклик Марины Цветаевой на книгу стихов Бориса Пастернака «Сестра моя – жизнь». Если это известно заранее, возникает опасность, что стихотворение станет рассматриваться в основном как иллюстрация к эпизоду частной жизни великих людей. Акцент смещается. А главное можно увидеть и без внетекстовых сведений. Как было сказано в давнем ученическом сочинении, «это стихотворение – о встрече двух Поэтов, о том, что один признал другого, и о любви, в которую переходит это признание».

Просто загадки

Камнем преткновения для неопытного читателя может оказаться слово, употребленное в переносном значении. Особенно часто в стихах встречаются метафоры – скрытые сравнения. Их можно разгадывать, как загадки, которые, в сущности, устроены по тому же принципу: придумывается, на что похож загадываемый предмет, и вместо него подставляется то, с чем сравнивают; получается нечто необычное, иногда смешное, иногда таинственное или вызывающее какие-нибудь другие, часто довольно сложные чувства.

Читаем у Пастернака:

> А затем прощалось лето
> С полустанком. Снявши шапку,
> Сто слепящих фотографий
> Ночью снял на память гром[31].

Так начинается одно из стихотворений сборника «Сестра моя – жизнь». Нетрудно (и радостно) догадаться, что фотоснимки на память (со вспышкой) – это молнии поздней летней ночной грозы.

Не всегда сразу, но, как правило, без ошибки расшифровывается и метафора из стихотворения И. Анненского:

> Вот сизый чехол и распорот, —
> Не все ж ему праздно висеть,
> И с лязгом асфальтовый город
> Хлестнула холодная сеть…[32]

Ясно, что речь идет о дожде. Вообще, природные явления угадываются легче. А вот более сложная задача:

Зажим был так сладостно сужен,
Что пурпур дремоты поблек, —
Я розовых, узких жемчужин
Губами узнал холодок.

О сестры, о нежные десять,
Две ласково дружных семьи…[33]

По первому четверостишию можно с натяжкой предположить, что здесь говорится о губах возлюбленной, хотя это и маловероятно, потому что губы героя называются прямо. Но продолжение с числительными все ставит на место: это женские руки.

Во всех рассмотренных примерах нужно было разгадать существительные: чехол – туча, сеть – дождь, семьи – кисти рук, жемчужины – ногти…

Но бывает и по-другому. Вот отрывок из поэмы В. Маяковского «Облако в штанах», рассказывающий о том, как герой ожидает свою возлюбленную:

Проклятая!

Что же, и этого не хватит?

Скоро криком издерется рот.
Слышу:
тихо,
как больной с кровати,
спрыгнул нерв.
И вот, —
сначала прошелся
едва-едва,
потом забегал,
взволнованный,
четкий.
Теперь и он и новые два
мечутся отчаянной чечеткой.
Рухнула штукатурка в нижнем этаже.
Нервы —
большие,
маленькие,

многие! —
скачут бешеные,
и уже
у нервов подкашиваются ноги![34]

Легко представить себе бешеную пляску каких-то существ. Но кто они? Может, надо искать, что подставить вместо слова «нерв», то есть расшифровать метафору? В действительности тут работает совсем другой механизм: в приведенном отрывке содержится не загадка, а словно бы неправильная разгадка всем известной языковой метафоры «нервы расходились». Такой прием называется «реализация метафоры». Мы видим отчаянный танец и его последствия – «рухнула штукатурка в нижнем этаже», – и это всего лишь способ через материальное сказать о чувстве: вот как сильны и необычны, исключительны переживания героя. Вероятно, нетрудно догадаться, откуда взялся образ в «Прозаседавшихся» – «сидят людей половины» – и с какой целью здесь использован этот прием, нередко встречающийся у В. Маяковского.

Что в имени…

Стихотворения, процитированные в предыдущем разделе, снабжены названиями-подсказками («Гроза мгновенная навек», «Дождик», «Дальние руки»), но я не стала называть их сразу, чтобы мы убедились: эти метафоры можно понять и без подсказок. Правда, так бывает не всегда.

Вот стихотворение Ф. Тютчева с пропущенным названием:

Среди громов, среди огней,
Среди клокочущих страстей,
В стихийном, пламенном раздоре,
Она с Небес слетает к нам —
Небесная к Земным Сынам,
С лазурной ясностью во взоре —
И на бунтующее Море
Льет примирительный елей[35].

Те, кому это стихотворение неизвестно, предположили разное: что Она – молния, радуга, доброта, красота… Первые два ответа отметем сразу. Молния, хоть и появляется «среди громов», но сама «огонь», а не «среди огней», и к тому же море от вспышки молнии не успокаивается. А радуга как будто знак покоя, но возникает не во время грозы, а после, и мы помним, что в ней все

семь цветов спектра, и назвать только лазурь, говоря о радуге, – значит нарочно сбить с толку. Речь здесь идет не о мире природы, а о мире людей, «земных сынов», и их страстях, да и заглавные буквы – сигнал разговора о каких-то духовных явлениях. Можно представить себе и Красоту, которая спасает мир, и небесную Доброту – ничто этим предположениям не противоречит. Но стихотворение названо «Поэзия». Не придав значения названию, мы ничего в этом стихотворении не поймем.

А в следующем (к размышлениям о нем меня подтолкнула лекция бывшей ученицы, кандидата филологических наук Елены Островской) и название, кажется, не помогает.

Идеал

Тупые звуки вспышек газа
Над мертвой яркостью голов,
И скуки черная зараза
От покидаемых столов,

И там, среди зеленолицых,
Тоску привычки затая,
Решать на выцветших страницах
Постылый ребус бытия[36].

Кажется, и нам предстоит «решать… ребус». Это о вещах или об идеях? Сразу о чувствах (не зря же здесь существительные «скука, зараза, тоска» и прилагательные «тупой, мертвый, черный, зеленолицый, постылый») или опосредованно, через материальные предметы, которых тоже названо немало: вспышки газа, головы, столы, страницы? Наверное, сначала эти предметы должны сложиться в какую-то картинку. Где много столов, людей со склоненными головами, страниц (книг)? В читальном зале. С ярким мертвенным светом газовых ламп. Если бы поэту хотелось подсказать нам, как понимать первый, «вещный» план этого стихотворения, он так и озаглавил бы его – «В читальном зале» или «В публичной библиотеке». Но он поверил, что это мы сможем понять сами, и выбрал другое название, которое после прочтения стихотворения воспринимается как горько-ироническое: идеал здесь предстает не прекрасной мечтой, не воодушевляющим совершенством, а чем-то отвлеченным, обрекающим человека на мучительный, тоскливый поиск на «выцветших страницах» книг.

Попросту говоря

А теперь вернемся к началу и вспомним первое стихотворение о томительной муке.

Я помню длительные муки:
Ночь догорала за окном;
Ее заломленные руки
Чуть брезжили в луче дневном.

Вся жизнь, ненужно изжитая,
Пытала, унижала, жгла;
А там, как призрак возрастая,
День обозначил купола;

И под окошком участились
Прохожих быстрые шаги;
И в серых лужах расходились
Под каплями дождя круги;

И утро длилось, длилось, длилось…
И праздный тяготил вопрос;
И ничего не разрешилось
Весенним ливнем бурных слез.

В стихотворении перемежаются картины жизни города за окном и строки о тяжелом душевном состоянии героя. В начале второй строфы прямо сказано о страданиях, а дальше – слова бесстрастные, обиходные, бытовые: окошко, лужи, капли дождя, шаги прохожих. Первая и последняя строфы воспринимаются не так отчетливо. Непросто понять, почему ночь догорала; может, это непогашенные городские огни, «как заломленные руки, чуть брезжили в луче дневном»? А может, здесь «чуть брезжат руки» неназванной ее – женщины? Не берусь утверждать что-нибудь одно, кажется, все и написано так, чтобы оставались разные возможности восприятия. Неизвестно, какой именно «праздный вопрос» «тяготил» героя. Неясно, что метафора, а что прямое высказывание в двух последних строках, то есть слезы героя (или той самой неназванной героини) подобны ливню, что вероятнее (ливень слез), или городской весенний ливень хлынул, как слезы. Только ли «часы томительного бденья»[37], как об этом сказано в «Воспоминании» А.С. Пушкина, где герой «горько жалуется и горько слезы льет»[38] над своей жизнью, изображены в стихотворении Блока? Или это состояние усугубляется присутствием женщины? В любом случае есть над чем размышлять. Но ясно, что к теме поэта и поэзии это

стихотворение не имеет ни малейшего отношения, поскольку не содержит ни единого соответствующего сигнала: ни слов, отсылающих к поэтическому творчеству, как в стихотворении М. Цветаевой, ни названия, которое подсказывало бы спрятанную тему, как в «Поэзии» Ф. Тютчева.

Многие читатели подозревают, что в стихах, как говорил Гоголь по другому поводу, «все не то, чем кажется»[39]: всегда гром не гром, слезы не слезы, море не море. А в действительности не всегда и даже не так уж часто. Опасаясь поверить, что в поэзии возможно прямое слово, такие читатели загоняют себя в угол. В стихах, действительно, редко пейзаж только пейзаж, а женский голос только голос; обычно за всем стоит сложное переживание героя; в любом настоящем стихотворении заключена картина мира, как его понимает и видит поэт. Но все это прочитывается не вместо написанных слов, а вместе с этими словами и прямыми смыслами.

Убедимся в этом, напоследок прочитав еще одно стихотворение – не тоскливое, а счастливое – и понаблюдав за своим восприятием. Если в глаза бросятся прежде всего «явленная тайна, неслыханная вера, миры расцветшие», то вы подумаете, что это стихотворение мистическое, и станете искать скрытые смыслы. А лучше вы сначала отнеситесь с доверием к словам, поверьте, что речь и в самом деле идет о жуках (некоторые говорят, что это светляки, – не знаю), о шумящих деревьях в лунном свете и тени от тополя, а потом спросите, о чем еще оказалось стихотворение Б. Пастернака «Как бронзовой золой жаровень…».

Как читать понятные стихи (грамматика и поэтика)

Выдающийся лингвист Роман Якобсон первым заговорил о тесной связи поэтики и лингвистики. Его фундаментальный труд начинается так: «На склоне тридцатых годов редакторская работа над сочинениями Пушкина в чешском переводе наглядно показала мне, как стихи, думалось бы, тесно приближающиеся к тексту русского подлинника, к его образам и звуковому ладу, зачастую производят сокрушающее впечатление глубокого разрыва с оригиналом в силу неумения или же невозможности воспроизвести грамматический строй переводимого стихотворения. Становилось все ясней: в поэзии Пушкина путеводная значимость морфологической и синтаксической ткани сплетается и соперничает с художественной ролью словесных тропов, нередко овладевая стихами и превращаясь в главного, даже единственного носителя их сокровенной символики». Якобсон дал блестящий анализ отдельных пушкинских стихотворений, среди которых «Стихи, сочиненные ночью во время бессонницы», «Что в имени тебе моем?», «Я вас любил…»

Мы покажем, как внимание к грамматическому строю стихотворения помогает пониманию, на примере нескольких произведений А. Фета.

Когда-то Михаил Леонович Гаспаров начал свою лекцию словами: «Стихотворения бывают короткие и длинные…» – и дальше рассказал, что короткие и длинные стихотворения читаются по-разному. А в другой раз он начал так: «Стихотворения бывают понятные и непонятные», – и объяснил, что делать, когда совсем непонятно, и что – когда, кажется, все так просто, что и размышлять не над чем. (Если совсем коротко, то так: в непонятных стихотворениях находим все, что понятно, и высказываем предположения о том, что может значить остальное, которые не противоречили бы тому, что понятно, – это интерпретация; в понятные стихотворения пристально вглядываемся, чтобы разобраться, что в них есть, кроме очевидного; при этом знаем, что важен не только прямой и переносный смысл слов, но и многое другое, – и это уже анализ.)

Однажды мы уже обсуждали возможные читательские действия при встрече со стихотворением, вызывающим недоумение: «Это про что?» Поговорим теперь о стихах, такого вопроса не вызывающих.

Возьмем для начала безусловно короткое и понятное.

Облаком волнистым
Пыль встает вдали;
Конный или пеший —
Не видать в пыли!

Вижу: кто-то скачет
На лихом коне.
Друг мой, друг далекий,
Вспомни обо мне![40]

Если стихотворение слушают неопытные читатели, на всякий случай уточним, видно ли, кто там в пыли – конный или пеший, нет ли противоречия: то «не видать», то «вижу». После такого вопроса уж все догадываются, что перед нами движущаяся картинка: сначала не разобрать, а потом уже понятно – всадник. Для ясности спросим, в каком направлении он скачет. Один ученик мне удивительно ответил: «По косой!» – а потом объяснил, что всадник и приближается к наблюдателю, раз становится виднее, и при этом не к нему скачет; так что, действительно, «по косой». Можно ли теперь сказать, что «облако рассеялось» и полная ясность наступила? Пожалуй, нет. Загадка в том, как связаны со всем предыдущим две последние строчки, на все предыдущее непохожие. Может, лучше даже сначала спросить (себя или учеников), чем именно они непохожи.

В первых шести строчках перед нами две картины, увиденные наблюдателем, в последних двух – восклицание, как будто не связанное с этими картинами, – призыв к далекому другу, о котором раньше не было ни слова; сначала информация с интонацией нейтральной, спокойной, потом – сильное чувство, эмоциональный взрыв. Другое отличие – стилистическое. Строки со 2-й по 6-ю подчеркнуто простые, разговорные (только первая с инверсией, да еще и состоит из сравнения и эпитета – «облаком волнистым»); «не видать» звучит просторечно; сложные предложения – бессоюзные, единственный союз на все стихотворение – «или»; нет слов, которые кажутся необходимыми даже для прозаического рассказа, чтобы показать последовательность событий (например, «*а вот теперь* вижу»). А последние две очевидно лирические, поэтические: здесь и обращение к тому, кого рядом нет, и повторенная инверсия («друг мой, друг далекий»).

И звучат эти две строчки по-особому: только в них, впервые за все стихотворение, появляется энергичный звук «р» в слове «друг» и вместе с этим словом повторяется. А какие звуки были

заметнее всего раньше? В первых двух строчках сначала обволакивающие, вязкие стечения согласных БЛ, МВ, ЛН, потом труднее произносимые ЛЬФСТ, ТВД; в четвертой – опять трудное ТЬФП, но в целом звучание становится более легким, почти певучим, только в пятой строчке послышался мгновенный конский топот – КТО-ТО, так что мы догадываемся, что не пеший, а конный, за миг до того, как узнаем это из слова «скачет». Дальше такого скопления согласных почти не встречается, в шестой строчке их всего на одну больше, чем гласных, – в полном соответствии с характером совершаемого – стало просто и ясно (и грустно), и вот этот прорыв-взрыв: «друг, друг».

(Примечание-отступление. Звуковое восприятие стихотворения – дело довольно субъективное. В доказательство этой нехитрой мысли приведем фрагмент из работы профессионального филолога А.М. Ранчина, где из наблюдений над звуковым строем этого же произведения делаются совсем другие выводы.

В стихотворении выделяются два звуковых ряда. Первый – аллитерация на «л», оформляющая мотив дали (звук «л» содержится в словах «даль» и «пыль», и он является опорным согласным в рифме «дал*и* – пыл*и*»): «Об***л***аком во***л***нистым // Пы***л***ь встает вда***л***и <…> Не видать в пы***л***и! <…> На ***л***ихом коне. // Друг мой, друг да***л***екий». Второй ряд – аллитерация на «д», оформляющая мотив привязанности к «другу» и разлуки: «***Д***руг мой, ***д***руг ***д***алекий». Оба ряда – ассоциирующийся с разлукой и ассоциирующийся с близостью – «дружбой» – пересекаются в словах «даль» и «далекий»[41].)

А какие выводы сделает читатель, увидевший два таких разных анализа одного и того же? Может сделать вывод обидный: значит, все это выдумки, пустое занятие для праздных умов; каждый говорит, что хочет, ничего объективного здесь нет. Но может сверить чужие выводы со своими ощущениями. Одним интересны несколько умозрительные связи, не воспринимаемые непосредственно, а установленные в результате размышлений, другим – именно ощущения, причем возникающие не столько при слушании, сколько при произнесении вслух и удивительным образом подтверждающие и даже обогащающие понимание, полученное непосредственно из значения слов. Важно, что два разных рассуждения о звуках стихотворения не противоречат одно другому, оба слышат в них музыку привязанности и разлуки.

Значит, на вопрос о том, как связаны две последние строки со всем предыдущим, можно ответить примерно так. Оказывается, за этим вглядыванием в пыльное облако – неназванная тоска по

другу или возлюбленному (а может, героиня – женщина и думает о возлюбленном), ожидание, кратковременная надежда и – нет! – такой силы разочарование, что прорывается прямое, открытое – хотя все равно неназванное – чувство.

«А может, ничего этого нет, а просто поэт сидит себе, скучает, смотрит в окошко, а потом вспоминает про друга», – сказала одна девочка. С этим согласиться нельзя. Так можно подумать, только если не дочитать до конца или не знать, что в стихотворении важно каждое слово и не только слово. А еще так заявляют, если отчего-либо вообще не хотят говорить про чувства, или не верят поэтам, или не доверяют учителю и нарочно вредничают и перечат – но тогда нельзя говорить о стихах и любой анализ бесполезен.

А если есть пусть не духовная жажда, но хотя бы любопытство, то разговор стоит продолжить. Зачем, если мы уже ответили на главный содержательный вопрос? Затем же, зачем вслушивались в звуки, – чтобы убедиться и насладиться. Наслаждению не противоречат даже математические подсчеты; перефразируя Пушкина, скажем, что поверять арифметикой гармонию интересно и приятно, при этом разъятия музыки как трупа не происходит.

Стихотворение, в которое мы вчитываемся, не просто короткое – оно очень короткое, всего 8 строчек, 25 слов, за вычетом служебных – 20, и на этом маленьком пространстве очень заметны повторы слов или корней – их 5: пыль – в пыли (2–4); конный – на коне (3–6), не видать – вижу (4–5), друг – друг (7–7), вдали – далекий (2–7). Получается, что не участвуют в повторах только 1-я и 8-я – крайние строчки! Такая симметрия. А самая насыщенная повторами строчка – предпоследняя. Но интереснее понять, как мы воспринимаем эти повторы, каков их смысл в каждом случае. У нас в запасе на почти все случаи жизни есть, конечно, фраза об усилении выразительности, но она именно из-за своей универсальности ничего нам не дает и, по-честному, ничего не значит. Будем разбираться подробнее.

Слово «пыль» с его вполне бытовым смыслом, повторяясь, не придает стихотворению новой глубины и значительности, здесь повтор только усиливает ощущение «непоэтичности», непреднамеренности речи, когда незачем даже другое слово искать, чтобы избежать тавтологии. Примерно такое же впечатление производят пары «не видать – вижу», «конный – на коне», с той только разницей, что первая из них показывает, при сохранении корня, изменение ситуации. Прямой повтор слова «друг» – единственный полный, буквальный повтор (то же слово и в той же форме) – конечно же, вместе с другими уже названными

средствами делает финал стихотворения напряженно-эмоциональным. А как осмыслить возвращение корня «даль», встретившегося впервые во второй строке и снова появившегося во второй от конца? Этот корень теперь наполняется новым смыслом, раньше он говорил только о пространстве, а теперь и о пространстве, причем неизмеримо большем, чем расстояние от наблюдателя до пыльного облака, и о чувстве – об одиночестве героя, о горечи разлуки, о желании встречи, преодоления этого расстояния хотя бы мысленно.

Поразительно, хотя и закономерно, что это движение – от зрительного (внешнего) к личному, субъективному, к открытой эмоции – подкрепляется грамматикой.

В первом четверостишии два предложения: одно, двусоставное с основой «пыль встает», описывает картину, еще неизвестно кому открывающуюся, второе, безличное со сказуемым «не видать», вводит тему наблюдения, но по-прежнему неизвестно, появится ли в стихотворении герой, сохраняется вероятность того, что оно так и останется чисто описательным. Определенно-личное предложение со сказуемым «вижу», открывающим второе четверостишие, эту вероятность отметает, герой проступает в глагольной форме 1-го лица, следом появляется еще одно действующее лицо – «кто-то скачет», – не представляющее интереса для героя, и наконец в последнем предложении, опять определенно-личном, возникает 2-е лицо призывного повелительного наклонения – прямое обращение к «далекому другу» – и следом за притяжательным местоимением «мой» в самой сильной позиции завершающее личное (первое личное местоимение в стихотворении) – «обо мне».

Если все еще хочется продолжать разговор именно об этом стихотворении Фета, можно побеседовать о стихотворном размере. Трехстопный хорей с чередованием мужских и женских рифм прочно вошел в русскую поэзию с 1840 года – года публикации лермонтовского перевода стихотворения Гете «Ночная песня странника» – «Горные вершины спят во тьме ночной…». «Содержание стихотворения Гёте и Лермонтова – 6 строк описания успокоенной природы и 2 строки – обещание успокаивающей смерти. Природа и смерть так и останутся в числе излюбленных тем этого размера»[42].

Стихотворение Фета, написанное спустя всего два года после лермонтовского, несомненно, с ним связано, хотя о смерти в нем речи не идет и почти ничего не сказано о природе. Как именно? Поразмыслив над этим вопросом, прежде всего обнаружим мотив пылящей//не пылящей дороги и общее в композиции и в грамматических особенностях: в последних двух строках –

переход от описания к чувствам героя; обоим поэтам понадобилось в финале повелительное наклонение глагола; оба стихотворения завершаются личным местоимением. Можно предположить, что для Фета уже существовала некая ритмическая, композиционная и грамматическая канва, источника которой он мог и не осознавать.

Прочитаем еще одно стихотворение двадцатидвухлетнего поэта.

Шумела полночная вьюга
В лесной и глухой стороне.
Мы сели с ней друг подле друга.
Валежник свистал на огне.

И наших двух теней громады
Лежали на красном полу,
А в сердце ни искры отрады,
И нечем прогнать эту мглу!

Березы скрипят за стеною,
Сук ели трещит смоляной…
О друг мой, скажи, что с тобою?
Я знаю давно, что со мной![43]

Оно, в отличие от предыдущего, сразу погружает в настроение грустное и таинственное – и балладным размером амфибрахием, и первым описанием страшного зимнего ночного мира за стенами затерянного «в лесной и глухой стороне» жилья (некоторым детям кажется, что дело происходит в лесу у костра, в котором посвистывает валежник; пусть сами найдут в стихотворении слова, из которых становится ясно, что это не так). Эти тревожные и таинственные описания – и звуков снаружи и внутри, и картины внутри, в комнате (ясно, что в зимнюю полночь за окном ничего не видно), занимают большую часть стихотворения, и мы, настроившись на балладный лад, ждем события, сюжета – а его нет; стихотворение обрывается почти внезапно. Ощущение загадки возникает и из-за грамматических особенностей; мы не очень понимаем, что перед нами: рассказ о давно прошедшем – на такое восприятие наталкивает время глаголов в первой половине стихотворения – или описание происходящего прямо сейчас. Конечно, настоящее время в 7–10-й строчках можно воспринять как форму рассказа о прошлом, а вот в последней строчке – никак нельзя. Но главная загадка этой неожиданной и очень сильной последней строчки – в том, что

чувствует герой. (Круги сужаются: сначала говорится о том, что за стенами, потом – что в доме, потом – в сердце; в последнем четверостишии мы снова движемся в этом направлении.) Первое сообщение о том, что «совсем внутри», «в сердце», дано в 7–8-й строках: в сердце – темнее, чем вокруг; в доме – огонь в печи, а там – «ни искры», «мгла». А вот почему это так? Разгадка есть – но она не названа, о ней можно только догадываться. И здесь опять помогут наблюдения за грамматикой.

Уже в первой строфе появляются местоимения *мы, с ней,* потом *наши* – местоимения эти объединяют героя и героиню, здесь ситуация обратная той, которая вырисовывалась в предыдущем стихотворении (подталкивает к сравнению, кроме всего прочего, обращение «друг мой» в предпоследней строке обоих произведений), – нет разлуки, нет дали, они «друг подле друга». Но вот как понимать единственное число первого существительного в предложении «А в сердце ни искры отрады»? Можно по инерции предположить, что и чувство у них общее для двоих, но вероятно и то, что это безотрадное чувство испытывает только герой; тут неопределенность, возможно, умышленная. А дальше – явное разделение, противопоставление даже, местоимений «с тобою» и «со мной». Герой (возможно, мысленно) спрашивает героиню (значит, не знает или догадывается, но хочет подтверждения) о ее состоянии, и мы видим вопросительное местоимение. А в последней строчке, может быть, даже сильнее, чем «я» и завершающее «со мной», звучит это «что», уже не вопросительное, а относительное местоимение, как будто то же, что в предыдущей строке, но с перевернутым смыслом таинственного ответа (который не хочется, страшно, невозможно произнести). Однако разгадка ясна: перед нами разъединение героев. Любовь ушла.

Очень интересно готовится этот финал ритмическими особенностями стихотворения. Каждый раз, когда заходит речь о, казалось бы, неразрушенном единстве двоих, затрудняется произношение строки, утрачивается плавность из-за дополнительных утяжеляющих ударений: «друг подле друга, наших двух теней»; в последней строфе это свойство захватывает и «природную» строчку «сук ели трещит смоляной» – и сначала дополнительным ударением на *что* в предпоследней строке, а потом – в последней – двумя дополнительными ударениями на местоимениях «я» и «что» певучая интонация уничтожается безвозвратно.

О следующем стихотворении поговорим еще более бегло.

Ласточки пропали,

А вчера зарей
Всё грачи летали
Да, как сеть, мелькали
Вон над той горой.

С вечера все спится,
На дворе темно.
Лист сухой валится,
Ночью ветер злится
Да стучит в окно.

Лучше б снег да вьюгу
Встретить грудью рад!
Словно как с испугу
Раскричавшись, к югу
Журавли летят.

Выйдешь – поневоле
Тяжело – хоть плачь!
Смотришь – через поле
Перекати-поле
Прыгает, как мяч[44].

Стихотворение это рекомендуют читать в начальной школе, потому что оно идеально вписывается в «сезонную» тематику. Мы знаем много классических произведений великих поэтов об осени и легко можем заключить, что это еще одна унылая пора, но без очей очарованья.

Наблюдения за состоянием природы – отлетом птиц, падением листьев, ветром – действительно есть в каждой строфе, но вот что интересно: ими занята вся первая пятистрочная строфа, а в последующих число «природных» строчек последовательно сокращается. Они перемежаются прямыми сообщениями о состоянии героя, и это не просто грусть и осеннее уныние: сначала вялость, потом неожиданный порыв к какому-то отважному противостоянию стихиям, быстро угасающий и сменяющийся безысходной тяжестью. Загадка тут в том, как связаны конкретные описания природы и переживания героя.

Первая строфа окрашена живым присутствием героя, которого мы воспринимаем как наблюдателя и немного простодушного рассказчика с указующим жестом: «вон над той горой». Не противоречит этому впечатлению и вторая строфа с бытовым сообщением о сонливости и беспокойной ночи: хоть и

спится, а все время слышен стук в окно; здесь впервые появляется слово, прямо называющее чувство, но этим чувством наделен не герой, а ветер, который *злится.* Третья строфа взрывает ощущение обыденности сильным эмоциональным всплеском, тем более неожиданным, что описанное ранее не воспринималось как нечто дурное или томительное; первые строчки складываются в предложение неполное и неправильное («лучше б… встретить… рад»), а за этим без всякой логической связи следует очередное описание удаляющихся птиц, но оно не похоже на мерные строки о ласточках и грачах первой строфы и первым в стихотворении сильным переносом на грани ритмического сбоя («Словно как с испугу // Раскричавшись, к югу // Журавли летят»), и эмоцией, приписанной улетающим птицам. Точнее, об испуге напоминает герою крик журавлей, и в нашем восприятии соединяются мечта о борьбе, смелом действии – и испуг, то ли останавливающий героя, то ли возвращающий к томительной дурной реальности, в которой «поневоле тяжело – хоть плачь». Заметим, что опять в строках, говорящих о сильном чувстве, появляется резкий перенос.

У этого стихотворения есть яркая грамматическая особенность: все предложения, прямо посвященные герою, а не природе, лишены подлежащего: первое – безличное, потом неполное (а не определенно-личное, как может показаться), потом обобщенно-личные и опять безличное. Ни одного «я» или «меня» на целое лирическое стихотворение. Возникает ощущение, что перед нами горестное обобщение о жизни, в которой человеку отведена роль страдательная. (Такое восприятие стихотворения подкрепляется и размером – трехстопным хореем, у которого, как мы знаем, есть некоторый семантический ореол; вспомним слова М.Л. Гаспарова о природе и смерти.) Между тем все предложения, в которых говорится о жизни природы, двусоставные (за исключением одного – «на дворе темно»), и в них названы активные деятели: улетевшие или улетающие ласточки, грачи, журавли, лист, ветер – и, наконец, перекати-поле. Почему именно так – очередной природной движущейся картинкой – завершается стихотворение (да еще и вводится этот последний деятель татологической – то ли издевательской, то ли бессильной – рифмой «поле – перекати-поле»)?

Наверное, можно согласиться с Б.Г. Бобылевым, утверждающим: «В образе же перекати-поля воплощено переживание жизни как бесконечного и бесцельного блуждания по земле. Перекати-поле, как и лист, – это мертвые подобия птиц. Свободному, стремительному полету, символом которого является слово “ласточки” (общеслав. “ласта” буквально значит

“летящая”), противопоставляется пародия полета: “прыгает, как мяч”»[45].

Лермонтов: классические стихи и современные дети

Когда-то Михаил Леонович Гаспаров предположил, что максимальный срок жизни литературного произведения – 200 лет, позже это уже классика, которую изучать необходимо, но воспринимать живо не получится. «Совсем недавно мы отмечали 200-летний юбилей Пушкина: не была ли его истерическая пышность бессознательной попыткой скрыть, что Пушкин для нас тоже отодвигается в музейные ценности?»[46].

Эта мысль, высказанная по поводу широко отмечавшегося 200-летия со дня рождения Пушкина, может, и справедлива для кого-то, кого мы прежде называли «широкими читательскими массами», что бы это ни значило. Но ведь и до этого срока герои Зощенко и Булгакова не очень-то представляли себе, кто такой этот самый Пушкин, и не только невезучий жилец коммунальной квартиры («Ну – пущай он гений. Ну – пущай стишки сочинил: “Птичка прыгает на ветке”») или председатель жилтоварищества, но и поэт, с искренним недоумением воскликнувший перед памятником на Тверском бульваре: «Ну, что он такого особенного написал. Не постигаю!» А с другой стороны, у многих учителей есть ученики, по-настоящему увлеченные творчеством поэта. И это не просто готовность прочитать всего «Евгения Онегина», чтобы, «себе присвоя чужой восторг, чужую грусть»[47], найти союзницу в Татьяне и решительно написать любовное признание однокласснику или с помощью Онегина укрепиться в подростковом праве «в душе… презирать людей»[48] – для такой цели гораздо больше подходят произведения попроще и похуже. Нет, нам случалось слышать простое, умное и уместное цитирование пушкинских стихов, которые не было задано учить наизусть, и серьезные споры об «Арионе», «Пиковой даме», «Скупом рыцаре»; видеть хорошие сочинения и исследовательские работы о Пушкине школьников старших классов. И на прямой вопрос: «Уже засушенный классик или живой поэт?» – многие ученики отвечали твердо и не без удивления: «Конечно, живой».

Затем пришла пора проверки другого великого поэта: исполнилось 200 лет со дня рождения М.Ю. Лермонтова.

С «Героем нашего времени» все обстоит благополучно. Дети (разумеется, не все, а те, кто умеет читать относительно длинные произведения) по-прежнему бывают увлечены и сюжетами новелл, составляющих роман, и личностью Печорина, чьи парадоксальные афоризмы о дружбе, любви и счастье, чья

победительность и демоническая грусть обычно находят горячий отклик. Другое дело, что при этом философский, конкретно-исторический и многие другие аспекты не очень-то занимают школьников, но дальше уже пусть учитель думает, что и как нужно добавить.

По моим ощущениям, и стихи Лермонтова легче полюбить детям, чем пушкинские, или, лучше сказать, у Лермонтова больше стихотворений, которые естественно и прочно входят в детское сознание: коротких, певучих, грустных, таинственных и в общем прозрачных – во всяком случае, почти без непонятных отвлеченных или устаревших слов. И если не опоздать, то с материнского или учительского голоса запоминаются без анализа и комментариев и «Утес», и «Горные вершины», и «Русалка», и «На севере диком…», и «Выхожу один я на дорогу» (хотя бы начальные восемь строк), и «Парус» – по крайней мере первое четверостишие. Потом, в 9-м классе, мы расскажем ученикам про романтизм, про мотив одиночества и про ритмическое богатство, и может так случиться, что примеры они смогут привести сами – если учителя начальной школы и родители не опоздали.

Кстати, о ритмическом богатстве. Наверное, не случайно то, что среди любимых детьми стихотворений преобладают написанные трех- или пятистопным хореем или трехсложными размерами. Спотыкающийся, не вполне обычный ритм (разностопный амфибрахий) вместе с соблазнительной горечью содержания привлекает подростков в стихотворении «И скучно и грустно». Они в состоянии бывают расслышать ту особую завораживающую музыку некоторых лермонтовских сочинений, которую, как известно, подхватила последующая поэзия. (Молодой Фет, подпавший под обаяние «Горных вершин», спустя два года после того, как этот перевод из Гете был опубликован, отозвался на него трехстопным же хореем (с чередованием мужских и женских рифм) стихотворений «Облаком волнистым» и «Чудная картина», а уж сколькими шедеврами продолжена жизнь пятистопного хорея после «Выхожу один я на дорогу», и говорить не приходится.)

Стихотворения же общественного содержания, такие как «Смерть Поэта», «Поэт», «Как часто, пестрою толпою окружен», «Дума», – более длинные, с резкими интонационными переходами от презрения к открытому лиризму или от восторга к обличению, гневные, саркастические, полемические, со сложным синтаксисом, ораторским звучанием, написанные преимущественно разностопным ямбом – воспринимаются с трудом и требуют от учителя специальных усилий.

Надо заметить, что и методически изучение лирики

Лермонтова разработано хорошо и основательно (мне больше всего помогли когда-то книга З.Я. Рез «М.Ю. Лермонтов в школе» и статьи Л. Айзермана), и литературоведческие работы разных лет очень много могут дать учителю. Но ведь время не только отодвигает от нас эпоху написания стихов, не только делает менее понятным их поэтический язык, но и изменяет наше представление о целях преподавания литературы вообще и лирики в частности, а также порождает новые связи произведения с изменившейся действительностью. А значит, и размышления, и педагогические поиски не могут прекратиться. Собственно, я и хочу рассказать, какой разговор может получиться с теперешними девятиклассниками о некоторых трудных стихотворениях Лермонтова.

Сейчас нет обязательного экзамена по литературе и, соответственно, нет строгого перечня тем, которые обязан усвоить и воспроизвести каждый выпускник, да и вообще как-то ослаблен контроль за содержанием литературного образования. А бредовые высказывания некоторых государственных людей о том, какие именно убеждения должна воспитывать классическая литература и какие произведения классиков признать пригодными для воспитания, а от каких следует юношество уберечь, можно не учитывать. В этих условиях учителю самому предстоит решать, какие историко-литературные и биографические сведения и теоретические понятия он сообщит девятиклассникам в связи с изучением лирики. Вопрос о том, считать ли произведение реалистическим или романтическим, во многих неочевидных случаях представляется мне праздным. Рассматривать каждое стихотворение прежде всего как источник сведений о правильном или не вполне правильном мировоззрении поэта тоже, по-моему, не стоит. И уж совсем бесполезно запоминать формулировки идейного свойства: поэт восстает против светского общества и обвиняет его в смерти Пушкина, упрекает свет в бездушии, говорит о беде и вине своего поколения, выражает любовь к природе.

Для меня очевидно, что самое главное – сделать так, чтобы ученики, не теряя из виду целого, пропитались каждым отдельным стихотворением и как можно более полно восприняли его. А для этого надо, чтобы оно целиком и частями не раз прозвучало на уроке, чтобы можно было посмотреть на него под разными углами зрения, чтобы было над чем поразмыслить и чему удивиться.

Начнем со стихотворения, которым нередко открываются лермонтовские сборники и изучение которого традиционно предваряется рассказом о дуэльной истории и гибели Пушкина.

Прочитав «Смерть Поэта»[49], спросим учеников, уверены ли они, что это действительно о Пушкине, ведь ни одно имя не названо. Вероятнее всего, услышим в ответ, что «сомненья нет»: узнается и Дантес, иностранец, для которого Россия – «земля чужая», и поэт, который «пал… поникнув гордой головой» (вспоминается «Памятник» с «главою непокорной»[50]), и причина дуэли (поэт – «невольник чести», «оклеветанный молвой»), и Ленский, герой «Евгения Онегина» – «добыча ревности глухой».

Можно ли утверждать, что Пушкин в стихотворении Лермонтова описан «как тот певец», и насколько это уподобление соответствует тому, что знают девятиклассники о личности и судьбе Пушкина и о Ленском? На первую часть вопроса обычно получаем ответ утвердительный; ученики замечают и прямые отсылки к роману («Убит!.. К чему теперь рыданья…» – «Убит!.. Сим страшным восклицаньем // Сражен…»[51], и стилистические соответствия («Угас, как светоч, дивный гений, // Увял торжественный венок» – «Дохнула буря, Цвет прекрасный // Увял на утренней заре, // Потух огонь на алтаре»[52]). Герой стихотворения назван певцом, его образ формируют, среди прочих, эпитеты «мирный», «простодушный» (ср. о Ленском: «И песнь его была ясна, // Как мысли девы простодушной, // Как сон младенца, как луна // В пустынях неба безмятежных…[53]»; «Свою доверчивую совесть // Он простодушно обнажал»[54]).

Вторая часть вопроса может вызвать споры. Но вообще-то девятиклассники обычно чувствуют, что не так-то много общего между одиноким романтическим певцом, ведущим борьбу со светом, и Александром Сергеевичем Пушкиным, автором «Медного всадника», «Капитанской дочки» и стихотворений тридцатых годов, историком и издателем… И, кажется, простодушная доверчивость не была для него характерна. Но и Ленский в лермонтовской трактовке совсем не похож на героя романа Пушкина, который изображен любовно-насмешливо, а не «воспет» и к тому же сражен вовсе не безжалостной рукой. В стихотворении Лермонтова нет и следа мудрой пушкинской сложности и связанной с нею неоднозначности стилистической. В «Евгении Онегине» слова из поэтического словаря Ленского появляются сначала в почти пародийных «стихах на случай»: «А я, быть может, я гробницы // Сойду в таинственную сень… Придешь ли, дева красоты, // Слезу пролить над ранней урной…»[55]. А потом подобными же словами, но с полной трагической серьезностью сказал Пушкин о гибели юного поэта: «Младой певец // Нашел безвременный конец!»[56].

Лермонтов же как будто и знать не хочет этой сложности, он воспроизводит (чтобы потом еще не раз повторить) обобщенную

ситуацию «поэт и толпа», причем не по-пушкински, с презрительным превосходством поэта над «чернью тупой» или со снисходительной насмешкой над ее «детской резвостью», а по-другому, с торжеством толпы, гонениями на поэта или его гибелью.

Можно спросить, какая часть стихотворения самая непонятная или где сильнее всего выражено чувство, – и ответ будет, скорее всего, один; на заключительных 16 строках, обращенных к высшему свету, следует остановиться особо. Кто-то расслышит в них пророческое, торжественное, уверенное обличение, кто-то – почти отчаянный, захлебывающийся крик (попросим учеников прочитать конец стихотворения и так, и эдак). Но все равно не удастся до конца распутать и отчетливо осознать, какой конкретный смысл стоит за «пятою рабскою», «прославленными известной подлостью», «потомками, поправшими обломки», «обиженными игрою счастия» (хотя самый общий комментарий все-таки понадобится). Непонятна и синтаксическая структура: дважды «вы» сопровождается развернутыми уничижительными определениями – и предложения пресекаются; только на третий раз это «вы» обретает сказуемое («Таитесь вы под сению закона…»).

Но главное – «при слове рассудка» этот гнев и эти угрозы окажутся неоправданными. Ведь как бы мы ни говорили о последних месяцах жизни Пушкина, подробно, с документами и воспоминаниями современников, или обобщенно, в нескольких словах, – нет оснований называть палачами гения тех, кто сочувствовал Дантесу или сплетничал. (Хотя сразу после смерти поэта в обществе было много слухов о заговоре против Пушкина с участием высокопоставленных персон.) Но то «при слове рассудка». Кого нам напоминает этот обличающий, гневный, пылкий поэт (или, как теперь принято на всякий случай говорить, лирический герой стихотворения)? Вспомним, как Чацкий, прежде чем броситься к карете, чтобы «искать по свету, где оскорбленному есть чувству уголок», кричит: «…Из огня тот выйдет невредим, кто с вами день пробыть сумеет, подышит воздухом одним – и в нем рассудок уцелеет!» (И он же, как и Лермонтов в «Смерти Поэта», без особой связи с темой разговора возмущается неправедным судом, беззаконием.) Двадцатипятилетний Пушкин, прочитав в Михайловском «Горе от ума», напишет А. Бестужеву, что не считает Чацкого умным, потому что первый признак умного человека – знать, с кем говоришь, и не метать бисер перед Репетиловыми и тому подобными. В это время он уже закончил вторую главу «Евгения Онегина», где появляется Ленский. Многие исследователи

замечают, что Пушкин отчасти в Ленском воспроизводит самого себя, но юного и пылкого, на предыдущем, уже преодоленном жизненном этапе. И вот этому-то Ленскому «волнуют кровь» «негодованье, сожаленье, // Ко благу чистая любовь»[57], он не хочет знать полутонов, он выходит на борьбу с тем, что считает злом, готовый погибнуть – и гибнет.

И двадцатидвухлетний Лермонтов, не правый в частностях, задыхается от негодования при мысли о том, что любимый поэт погиб, а сильные мира сего невредимы, смеют усмехаться и злословить, и не просто обличает и угрожает, а этим многократным «вы» бесстрашно бросает им вызов. Как будто воскресает на наших глазах «младой певец» – может, и не великий поэт, наивный «сердцем милый… невежда»[58], но личность героическая.

Вот этот мощный заряд, этот сгусток отчаянного, героического негодования, неотделимый от некоторой языковой невнятицы и потому еще более убедительный, остается как главное впечатление от стихотворения.

Мне кажется, стоит прочитать девятиклассникам «Стихи» Анатолия Жигулина (1930–2000), создавшего вместе с одноклассниками «Коммунистическую партию молодежи» и проведшего за это несколько лет в лагерях строгого режима, на лесоповале, а потом на каторге на Колыме. В стихотворении рассказывается о том, как герой «в карцере холодном» читает вслух «гневные, пылающие строки»:

> «Вы, жадною толпой стоящие у трона,
> Свободы, Гения и Славы палачи!
> Таитесь вы под сению закона,
> Пред вами суд и правда – все молчи!..»

Заканчивается стихотворение так:

> И в камеру врывался надзиратель
> С испуганным дежурным офицером.
> Они орали:
> – Как ты смеешь, сволочь,
> Читать
> Антисоветские
> Стихи![59]

Учитель сам решит, насколько подробно обсуждать это стихотворение, безусловно демонстрирующее неугасшую силу

лермонтовских строк.

М.Л. Гаспаров, со статьи которого мы начали разговор, предостерегал от попыток уже не волнующую классику «подновить… средствами современности». Но здесь, кажется, другой случай.

В завершение расскажу одну историю, подтверждающую, что настоящее произведение может обрастать новыми ассоциациями, не утрачивая при этом главного смысла.

Я сообщила на уроке, что ученые не берутся однозначно определить, чем именно грозит поэт «жадною толпой стоящим у трона». Одни говорят о Страшном суде, но тогда уместнее был бы адский огонь, а не потоки крови. Другие предполагают, что речь идет о революции (как в «Предсказании»: «Настанет год, России черный год…»[60]). Собственно, я хотела показать, что и здесь важнее не точное значение слова, а общий пафос. Но не успела. Мальчик на первой парте задумчиво сказал: «А может, черная кровь – это нефть?»

«И счастье я могу постигнуть на земле…» Программное стихотворение Лермонтова

Стихотворение М.Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива…»[61] кажется более или менее понятным даже неискушенному читателю, каких немало среди наших девятиклассников. Самые простодушные из добросовестных учеников скажут, что это стихи о родной природе или даже что они учат любить родную природу. Для таких умозаключений достаточно заметить слова «нива», «слива», «ветерок» «лес», «ландыш», «ключ» и подобрать к ним обобщающее «природа». «Родная» – потому что жители средней полосы знают по опыту, а остальные по книжкам, что все названное свойственно русскому пейзажу – в отличие от того, что описано в «Ветке Палестины» или в поэмах «Мцыри» или «Демон». О любви есть основания говорить хотя бы потому, что в заключительном четверостишии есть слово «счастье». Для такого уровня освоения текста, как мы видим, достаточно уметь читать и понимать значение существительных.

Девятиклассники, больше вовлеченные в изучение литературы, могут сами или с нашей помощью увидеть, что это стихотворение по тону не очень характерно для лермонтовской лирики: в нем нет ни горечи, ни гнева, ни опустошения, ни тоски одиночества – упомянута только «души… тревога», которая, впрочем, «смиряется». Отличается оно и лексикой – здесь гораздо меньше слов абстрактных и ощутимо преобладание конкретных, неполный перечень которых мы уже приводили. А если еще заметить появляющееся во втором и третьем четверостишиях местоимение «мне» – «мне ландыш серебристый приветливо кивает», «ключ… лепечет мне таинственную сагу», – то можно высказать суждение более сложное. Например, такое: лирический герой поэзии Лермонтова чаще всего окружен людьми света, «завистливого и душного»[62], его одиночество в толпе мучительно; в стихотворении же «Когда волнуется желтеющая нива…» герой, находясь вне людского сообщества, воспринимает природу как дружественную ему, приветливую и вступающую с ним в общение и от этого испытывает столь редкое чувство покоя и счастья. Для такого вывода надо быть уже повнимательнее к тексту и иметь представление о контексте. Я долгое время и сама вполне удовлетворялась подобным результатом изучения стихотворения – пока не прочла статью М.Л. Гаспарова «“Когда волнуется желтеющая нива…” Лермонтов и Ламартин»[63]. То, что

я тогда испытала, описывается словами Сальери из пушкинской трагедии, пошедшего вслед за Глюком «безропотно, как тот, кто заблуждался // И встречным послан в сторону иную»[64]. Потому что эта статья напомнила о том, что постепенно в рутинной жизни педагога отходит на второй план, а потом и вовсе забывается: на стихотворении, которое мы хотим понять, надо сосредоточиться, им необходимо пропитаться; в стихотворении важны и лексика, и ритм, и грамматика, и звучание, и строфика…

Начинается статья цитатой из ранней работы Б. Эйхенбаума «Мелодика стиха», в которой утверждается, что синтаксическая форма обманывает читательские ожидания: «Синтаксическая форма побуждает нас воспринимать этот период как логический, в котором временное значение и соответственная смысловая градация должны присутствовать в полной силе. На деле, однако, оказывается, что градация эта почти не осуществлена. <…> Специфических смысловых ступеней, соответствующих трем “когда”, не ощущается. Получается несоответствие между синтаксической схемой, резко выглядывающей из-за текста, и смысловым построением. <…> Интонационный подъем логически недостаточно оправдан, не вполне мотивирован». М.Л. Гаспаров, признавая синтаксический и интонационный анализ, выполненный Эйхенбаумом, безупречным, хочет «внести коррективы» и показывает, что смысловая градация тоже есть и «она построена так же четко и обнаженно, как и градация ритмико-синтаксическая».

Конечно, прекрасно было бы, если бы ученики могли прочитать эту статью (ее легко найти в Интернете). Они бы познакомились с образцовым текстом, в котором глубина сочетается с внятной простотой языка, увидели, что такое уважение к труду предшественника, развитие чужой мысли, твердое и корректное возражение. Но, сознаемся, только отдельные ученики со сформировавшимися филологическими интересами способны прочитать и понять серьезный литературоведческий труд, даже если он невелик по размеру. Значит, нам нужно, обогатив свое собственное понимание, построить урок так, чтобы ученикам стали доступны новые важные смыслы, а если получится, то стал осознанным и сам подход к стихотворению: о чем задумываться? какие вопросы себе задавать?

Прежде всего, наверное, стоит обратить внимание на несколько необычный синтаксис стихотворения. Можно спросить, на какие части оно распадается или из скольких предложений состоит, и тогда школьники не без удивления замечают, что предложение всего одно. Оно занимает четыре четверостишия, в

трех – однородные придаточные предложения, которые произносятся с восходящей интонацией и своим нагнетанием усиливают ожидание связующего конца фразы, а в четвертом – главное предложение, тот самый ожидаемый финал; интонация здесь нисходящая. Все вместе это и есть период, точнее, его самая яркая и типичная разновидность. Эта конструкция свойственна ораторской речи; в такой упорядоченной, рассчитанной сложности есть энергия возрастающего напряжения – но и уверенность в том, что все неизбежно разъяснится и это разъяснение будет столь важно и значительно, что недавнее напряжение не покажется напрасным, а предстанет вполне оправданным и необходимым.

Обычно интонационное восхождение в периоде сопровождается смысловым и//или эмоциональным нарастанием – градацией. Вспомним речь Евгения Онегина в четвертой главе пушкинского романа: «Когда бы жизнь домашним кругом // Я ограничить захотел; // Когда б мне быть отцом, супругом // Приятный жребий повелел; // Когда б семейственной картиной // Пленился я хоть миг единой, – // То верно б, кроме вас одной, // Невесты не искал иной»[65]. Градация есть: захотел – повелел приятный жребий – семейственной картиной пленился. Или начало его же «Демона»: «В те дни, когда мне были новы // Все впечатленья бытия – // И взоры дев, и шум дубровы, // И ночью пенье соловья, – // Когда возвышенные чувства, // Свобода, слава и любовь // И вдохновенные искусства // Так сильно волновали кровь…»[66]: были новы впечатленья бытия – возвышенные чувства и вдохновенные искусства… сильно волновали кровь. Есть ли такое движение в трех первых строфах лермонтовского стихотворения? Как мы помним, Эйхенбаум его не видел («Желтеющая нива, свежий лес, малиновая слива, серебристый ландыш, студеный ключ – все это располагается как бы на одной плоскости и не связано внутренней необходимостью с временным построением периода. Если бы не синтаксическая форма – мы могли бы принять все построение за перечисление, а не восходящий период»), Гаспаров ему возразил. Что увидят наши ученики?

Прямо расскажем о научной полемике либо спросим, что меняется от строфы к строфе или – еще проще – можно ли поменять первые три строфы местами без потери смысла (вопрос такого типа вообще часто оказывается очень продуктивным при чтении разных стихотворений). Чтобы в этом разобраться, поставим ряд частных задач и предложим каждому ученику выбрать одну из них для наблюдений, размышлений и выводов.

1. Предметный мир и абстрактные слова (нужно выписать из

трех строф все существительные и осмыслить изменения в их значении от строфы к строфе).

2. Действия в стихотворении (наблюдения над глаголами).

3. Свойства предметов (прилагательные).

4. Пространство.

5. Время.

После нескольких минут молчаливой работы на уроке каждый желающий может рассказать, что ему удалось выяснить, учитель уточнит наблюдения, и может получиться примерно такая картина.

В первой строфе много конкретных существительных, которые называют явления и предметы мира природы, во второй количество предметов резко сокращается: главный объект изображения здесь один – ландыш под кустом, обрызганный росой; что такое «голова» ландыша, не сможет, вероятно, с уверенностью сказать никто: на одном стебле ландыша на разной высоте помещается несколько цветков; похоже, здесь по сравнению с первой строфой усиливается субъективность изображения. В центре третьей строфы опять один объект – «ключ» в овраге; другие существительные называют либо состояние лирического героя – «мысль, сон», либо уж совсем фантастическое или приснившееся – «сагу» (старинный рассказ на чужеземный лад) и то, о чем рассказывает эта сага – какой-то далекий край. Так что, если пристальнее рассмотреть только слова одной части речи, можно предположить движение от первой строфы к третьей в сторону все большей субъективности. Проверим, подтвердят ли это предположение другие наблюдения.

В первой строфе если и есть некоторое одушевление неодушевленных предметов, то едва заметное: «нива» скорее идет волнами, а не беспокоится, «лес шумит, слива прячется», то есть плохо видна в тени листка, а не сознательно скрылась из виду; «ландыш», который «приветливо кивает головой», безусловно «одушевлен и очеловечен» (М. Гаспаров); а «студеный ключ» не только «играет по оврагу», но и «лепечет…сагу», содержание которой понятно герою, то есть он наделен человеческой речью.

Определения в первой строфе преимущественно цветовые: «желтеющая нива», «малиновая» слива, «зеленый» листок. Два остальных – оценочные, но, если можно так выразиться, объективно оценочные: «свежий лес» и «сладостная тень». Эпитеты второй строфы передают скорее не цвет, а свет: «румяный» вечер, «златой» час утра, «серебристый» ландыш, при этом первые два относятся не к предмету, а к общей атмосфере; в третьей строфе зрительных образов нет вообще; сначала мы чувствуем холод «студеного» ключа, остальные эпитеты передают

только состояние героя и предельно субъективны.

В первой строфе мы видим открытое пространство, есть и общий план – поле, лес, – и крупный: слива, листок. Во второй строфе пространство сужается и как бы «понижается»: в центре изображения маленький растущий на земле цветок. «Ключ» третьей строфы тоже на земле, только еще ниже – он течет по дну оврага – и невидим; зато появляется некое воображаемое пространство, «откуда мчится он».

И время первой строфы вполне определенное – август, когда поспевают сливы и рожь с пшеницей; ясный день; во второй строфе весна, раз цветет ландыш, а момент суток самый смутный, переходный – утро или вечер; в третьей строфе вообще ничего не сказано о времени.

Получается, что мы вместе с девятиклассниками нашли подтверждения мыслям Гаспарова и обнаружили те самые смысловые ступени, которые ведут от объективности, ясности, определенности внешнего мира к смутности и субъективности внутреннего мира поэта. Поэтому нас не удивит слово *душа*, которое прозвучит в заключительном четверостишии, – оно готовилось всем предыдущим движением стихотворения.

Интересно, что смысловое движение сопровождается соответствующими изменениями в ритме, интонации, синтаксисе. И это тоже могут заметить наши ученики, если предложить им продолжить наблюдения. Первая строфа метрически однородна, написана шестистопным ямбом, и читатель, скорее всего, ожидает, что этот размер сохранится, но во второй и третьей строфах такая определенность исчезает, появляется нерегулярное чередование пяти- и шестистопного ямба; «усиление метрической зыбкости совпадает с усилением образной зыбкости» (М. Гаспаров). Есть ощущение внятной устойчивости и от синтаксического строения первой строфы: первые три строки – три простых предложения. Во второй строфе чередой второстепенных членов нагнетается ожидание главного содержания; единственное подлежащее «ландыш» появляется только в конце 3-й строки, а сказуемое – еще позже. В третьей строфе не меньшее напряжение создается иначе: подлежащее «ключ» названо сразу вместе с первым сказуемым, но второе сказуемое отделено от них обособленным обстоятельством и, появившись, мало что проясняет, смысл досказывается придаточным предложением, которое заканчивается не точкой, а тире, здесь пик восходящей интонации – а дальше поворот, понижение, итог.

Спросим учеников, чем, кроме двукратного «тогда», отвечающего троекратному «когда», противопоставлена

предшествующим последняя строфа. Возможно, они по инерции начнут с ритма, строфики и синтаксиса и скажут, что здесь возвращается твердый шестистопный ямб, а завершающая строка укорочена до четырех стоп и этим выделена как самая важная. Заметят, что впервые появляется опоясывающая рифма после трех строф перекрестной. Услышат четыре мерных шага – четыре простых предложения этой завершающей строфы. Но все-таки всего важнее разобраться в смысловой составляющей этих четырех шагов.

Прежде всего бросается в глаза предельная обобщенность слов последнего четверостишия. Речь в нем идет о душе человека и о Боге (конкретные *морщины на челе* тоже не материальны, это не взгляд героя в зеркало, а внутреннее ощущение). Понятно, что «тогда» не просто сумма моментов, о которых шла речь в трех строфах, и земля не просто лес, сад, поле и овраг, и «вижу» последней строки говорит не о зрительном восприятии. Осознаем направление движения: теперь оно словно бы обратное, изнутри, от душевного состояния с его исчезающей, «смиряющейся» тревогой – через внешнее проявление этого освобождения от дурного, мучающего (*расходятся* морщины) – через ощущение счастья на земле – к небесам и высшему началу.

После такого разговора, пропитавшись стихотворением, наши ученики, скорее всего, смогут по памяти восстановить текст, пусть не без запинок и остановок, совместным усилием класса. И уже одно это можно считать отличным результатом. Но остается важный вопрос, который нельзя обойти: так ли уж изменилось наше восприятие стихотворения после такого подробного анализа? Не получили мы в итоге то, о чем и так догадывались?

Нет, мы теперь вместо прямой линии «красота природы – мир в душе» видим, что путь лежит через особое состояние, то ли грезу, то ли смутный сон, которое знакомо нам по другим стихотворениям Лермонтова-романтика. Он может вести от реальной картины тумана и каменистой дороги через восхищение небесами и спящей в голубом сиянии землей – к неисполнимому в нашем мире желанию «навеки так заснуть, // Чтоб в груди дремали жизни силы»[67] и чтобы в этом вечном, но живом сне вечно зеленел дуб («Выхожу один я на дорогу…»). Или от безжизненной фантасмагории настоящего к прошлому («и вижу я себя ребенком»[68]), причем такому, в котором реальные картины: «зеленой сетью трав подернут старый пруд»[69], «сквозь кусты // глядит вечерний луч»[70] – сменяются грезой, приводившей героя в экстатическое состояние: «я плачу и люблю, // Люблю мечты моей созданье // С глазами, полными лазурного огня, // С улыбкой розовой, как молодого дня // За рощей первое

сиянье»[71] («Как часто, пестрою толпою окружен…»).

Иначе устроено взаимодействие героя с реальностью в стихотворении «Родина»[72]: обещанная «странность» оборачивается пристальным и любовным вниманием к конкретным приметам материального мира, в который входят и картины природы, и дела рук человеческих, и сами люди, пляшущие и разговаривающие. Здесь нет сна или грезы, герой только «вздыхает о ночлеге» – и смотрит: «люблю… встречать по сторонам», «с отрадой… я вижу», «смотреть до полночи готов». И ощущает свое родство со всем, что видит.

Сколько из сказанного сумеет и захочет обсудить со школьниками учитель, зависит от многих обстоятельств. Правильно бывает вовремя остановиться, сказав себе о классе или отдельном ученике в подражание заботливому Слону из сказки Корнея Чуковского: «Больше ему не съесть: он у меня еще маленький». Но и лишать себя и детей интеллектуальной и духовной пищи, которую можно усвоить, мы тоже не станем.

Сравниваем, чтобы понять

Не нами придумано: все познается в сравнении. В том числе и сущность литературных явлений. Из ранних примеров такого сравнительного литературоведения на память приходит состязание Эсхила с Еврипидом в царстве Аида, изображенное Аристофаном в комедии «Лягушки». Там сравнивались поэтические манеры. Русские «реальные» критики второй половины XIX века любили сравнивать героев: Добролюбов в статье «Что такое “обломовщина”?» Обломова – с Онегиным, Печориным и другими героями русских романов, чтобы выявить родство между ними и общий для всех порок барства; Писареву те же герои понадобились, чтобы подчеркнуть новизну и трагическую глубину Базарова в сравнении с его литературными предшественниками. В обоих последних случаях заметен некоторый схематизм (вплоть до легких подтасовок и вольностей в цитировании), почти неизбежный, когда ставится задача обосновать уже сложившуюся отчетливую концепцию. И во всех приведенных примерах одним из важнейших результатов сравнения становится оценка, которая в упрощенном виде выглядит так: Эсхил побеждает Еврипида, Обломов не способен ни на какое дело, но и Онегин с Печориным не лучше его; только у Базарова (в отличие от Онегина, Печорина, Бельтова, Рудина) есть и ум, и воля к действию.

Этот, впрочем вполне достойный, путь освоения произведений мы часто предлагаем и ученикам – и на уроке, и в письменных работах.

И вот, обдумав добролюбовское утверждение: «Борис тот же Тихон, только образованный», десятиклассник, подталкиваемый критиком к мысли об одиночестве Катерины среди слабых и покорных, замечает, как перекликаются диалоги Тихона – Кабанихи и Бориса – Дикого в первом действии, как оба персонажа радуются тому, что сколько-то дней «грозы» над ними не будет, и отказываются осознавать трагизм ситуации, как похожи сцены прощания Катерины с Тихоном и Борисом. Проведена серьезная аналитическая работа, достаточная для обнаружения и доказательства сходства.

Но, кажется, сейчас наступило время, когда нет необходимости в первую голову искать виноватых в трагической участи тех или иных героев или расставлять социальные акценты и оценки. И наш десятиклассник может все же заинтересоваться различиями и предположить в Тихоне больше теплоты и доброты (подтверждая свои предположения текстом) и не удивляться

финальному отчаянию героя и обличительным словам, брошенным в лицо Кабанихе. К этому более пристальному взгляду его подвигнет необходимость объективно сравнивать (например, выраженная в теме сочинения) и осознанный или уже до автоматизма доведенный навык сравнения, предполагающий такие умственные операции:

1) поиск основания для сравнения (как правило, очевидное сходство в сюжете, теме, функции персонажа, теме произведения, жанре и т. п.);

2) очевидные отличия (в одном произведении есть что-то, чего нет во втором, или какие-то существенные черты очень уж непохожи или даже противоположны);

3) осознание тонких различий в том, что в первом приближении выглядело как одинаковое или похожее;

4) выводы.

Это – если сравнивать, что называется, по полной программе.

Степень полноты и подробности сравнения зависит от задачи, которую ставит перед собой и классом учитель.

Чтобы хорошо разглядеть и осознать особенности изучаемого объекта, нужен контрастный фон. Новаторство Маяковского предстанет особенно ярко, если, прочитав его стихи о сущности поэзии, например «Разговор с фининспектором…», оглянуться на пушкинские «Я памятник себе воздвиг…» или «Поэт и толпа». Тут достаточно зафиксировать броские отличия. Если же мы хотим побеседовать более серьезно и обстоятельно, придется вглядеться в тексты пристальнее. Тогда обнаружится в сравниваемых стихотворениях и общее, например круг тем (бессмертие, «суд глупца», суд потомков и т. д.). А бывает наоборот. Многие стихотворения В.А. Жуковского кажутся очень похожими; их стоит сравнивать, чтобы увидеть тонкие отличия. В любом случае главным результатом сравнения должно стать более полное и глубокое понимание каждого из сравниваемых произведений.

Мы сравниваем героев или героинь одного произведения или разных произведений, особенности манеры разных авторов, общественную и эстетическую позицию; произведения разных эпох или разных авторов на одну тему или со сходным сюжетом, разные произведения одного жанра, произведения одного автора… И хотя иногда дети возмущенно говорят: «Это же нельзя сравнивать!», путая сравнение с отождествлением, обычно логика выбора тем им понятна.

Приведу примеры таких пар для сравнения, к которым когда-либо обращалась: об одних прочитала в методических пособиях или услышала от коллег, другие составила по собственному разумению.

● Софья Фамусова и Татьяна Ларина.
● «Ипполит» Еврипида и «Федра» Расина.
● «Антигона» Софокла и «Антигона» Ануя.
● Стихотворения Пушкина «К Чаадаеву» (1818) и «Демон».
● Стихотворения Лермонтова «Дума» и «Бородино».
● «Узник» Пушкина и «Узник» Лермонтова.
● Финалы II и VI глав «Евгения Онегина».
● «Дама с собачкой» Чехова и «Солнечный удар» Бунина.
● Лирическое отступление в VII главе «Мертвых душ» Гоголя и «Блажен незлобивый поэт…» Некрасова.
● «Надрывается сердце от муки…» Некрасова и «Нет, моего к тебе пристрастья…» Тютчева.
● «Родина» Лермонтова и «Выхожу я в путь, открытый взорам…» Блока.
● Пьер Безухов («Война и мир») и Константин Левин («Анна Каренина»).
● «Маттео Фальконе» Мериме и «Запретный плод» Фазиля Искандера.

И так далее.

Такие темы мы предлагаем своим ученикам в соответствии с педагогическими задачами, которые ставим перед собой. Бывает, что ученики входят во вкус и самостоятельно выбирают «сравнительные» темы для домашних сочинений или курсовых работ. Тогда подбор произведений происходит иначе. Обычно ученик читает какую-то непрограммную, хотя иногда и рекомендованную учителем книгу и замечает переклички, совпадения с тем, что изучено или изучается на уроках. Хочет разобраться в том, случайны ли они. Если оказывается, что переклички не единичны, а укладываются в некоторую систему, может возникнуть желание попытаться объяснить, чем вызвано сходство, и записать свои наблюдения и соображения. Обнаруженные учеником явления вполне могут быть уже описаны в научной литературе, но это нисколько не умаляет ценности детской работы, если в ней есть индивидуальная свежая мысль и радость самостоятельного открытия.

Вот отдельные фрагменты работы ученицы 10-го гуманитарного класса. В ней сравниваются некоторые новеллы Гофмана и повести Гоголя:

> Акакий Акакиевич, как ни странно, многим походит на студента Ансельма из «Золотого горшка». Ансельм – типичный гофмановский романтический герой. Признаки такого персонажа – странные костюмы, неловкие манеры, жесты, особенная невезучесть, которая

заставляет его становиться жертвой недоразумений и ошибок. «Только что я стану у дверей, – жалуется Ансельм, – и соберусь взяться за звонок, как какой-нибудь дьявол вылье мне на голову умывальный таз или я толкну изо всей силы какого-нибудь выходящего господина и вследствие этого не только опоздаю, но и ввяжусь в толпу неприятностей». Между Ансельмом и остальными людьми проведена некая черта… Создается впечатление, что на Ансельма действует какая-то таинственная сила, которая удерживает его, разрывает все наметившиеся связи, сводит на нет все старания Ансельма быть похожим на окружающих… Внутренняя жизнь Ансельма остается независимой от внешней, материальной, в которой его существование (почти механическое) – не более чем тягостное выполнение столь легких для всех (и столь трудных для него) условных правил и приличий… Мятежный дух Ансельма, заключенный в неуклюжую телесную оболочку, вступает постоянно с ней в противоречия. Вначале он тоскует по чему-то неопределенному, неведомому ему самому… и в конце обретает осознанное стремление к Серпентине в волшебную Атлантиду.

Практически все черты этого романтического студента есть в «вечном титулярном советнике»[73] Акакии Акакиевиче. «Он не думал вовсе о своем платье: вицмундир у него был не зеленый, а какого-то рыжевато-мучного цвета… И всегда что-нибудь да прилипало к его вицмундиру: или сенца кусочек, или какая-нибудь ниточка; к тому же он имел особенное искусство, ходя по улице, поспевать под окно именно в то самое время, когда из него выбрасывали всякую дрянь…»[74]. Интересно, что Ансельм, как и Акакий Акакиевич, тоже занимается переписыванием, в данном случае каллиграфией. Буквы в обеих повестях живут своей особой жизнью. «Ансельм немало подивился на странно сплетавшиеся знаки… которые, казалось, изображали то цветы, то мхи, то животных». А Акакию Акакиевичу в переписывании виделся «какой-то свой разнообразный и приятный мир»[75]. Страсть Акакия Акакиевича к переписыванию, а затем шинель – это его ideée fixe, как мечта Ансельма о Серпентине и Атлантиде. Когда Башмачкин встречался со своими буквами-фаворитами, то «и подсмеивался, и подмигивал, и помогал губами, так что в лице его, казалось, можно было прочесть

каждую букву, которую выводило перо его»[76]. Он, как и Ансельм, живет в своем выдуманном мире, постоянно забывая, где находится: «…и только разве если, неизвестно откуда взявшись, лошадиная морда помещалась ему на плечо и напускала ноздрями целый ветер в щеку, тогда только замечал он, что он не на середине строки, а скорее на середине улицы»[77]. Ансельму везде чудятся волшебные змейки, а Акакию Акакиевичу – его «чистые, ровным почерком выписанные строки»[78]. Слово «скорее» с иронией указывает на то, что у Акакия Акакиевича никогда не было полной уверенности в своем пребывании на улице, а не на середине строки… У Гоголя идея Атлантиды замещается «вечной идеей будущей шинели»[79] и «истинный музыкант», мечтатель и поэт Ансельм – титулярным советником…

В «Золотом горшке» появляется тема двойника… Пятая вигилия: Вероника Паульман предается грезам. Ансельм стал гофратом, она его женой. Они снимают прекрасную квартиру на одной из лучших улиц… В элегантном неглиже она завтракает у себя на балкончике. Проходящие мимо франты задирают головы кверху, и она слышит, как франты восхищаются ею. Возвращается гофрат Ансельм, вышедший по делам еще с утра… Пошучивая и посмеиваясь, из жилетного кармана он извлекает чудесные серьги и надевает их на Веронику… Проходят месяцы, и вот не Ансельм, потонувший где-то в дебрях дома Линдхорстов, влюбленный в змею Серпентину, стал гофратом, как все того ожидали, но регистратор Геербранд. В зимний день, в именины Вероники, с букетом цветов к ней является Геербранд. Он преподносит ей пакет, откуда блеснули чудеснейшие серьги. Еще какие-то месяцы миновали, и госпожа надворная советница Геербранд уже сидит на балкончике задуманного дома на задуманной улице, проходящие молодые люди лорнируют ее и делают по поводу ее самые лестные замечания – вигилия одиннадцатая.

Эпизоды в вигилиях пятой и одиннадцатой почти тождественны. Неважно, что героем одного был поэтический Ансельм, а другого – скучнейший Геербранд. Веронике важно было, чтобы ее мужем стал гофрат. Похожий мотив замены одного человека на другого есть и в «Шинели». Уже на следующий день

после того, как в департаменте узнали о смерти Акакия Акакиевича, «на его месте сидел новый чиновник, гораздо выше ростом и выставлявший буквы не таким прямым почерком, а гораздо наклоннее и косее»[80]. С точки зрения общества смерть Акакия Акакиевича – не более чем выпадение винтика, которому тут же находится замена…

А вот как можно сравнивать стихи.

В 8-м классе мы обращаемся к ним как бы впервые: у нас наборный математический класс, каждый восьмиклассник пришел со своим читательским и ученическим опытом. Многие имеют представление о стихотворных размерах, знают, что такое эпитет и сравнение, а то и метафора, мужские и женские рифмы. И очень себя уважают как носителей этого знания. А мы, учителя, знаем и другое: термины – вещь необходимая, но это всего лишь слова, язык для разговора о главном. Что главное, о чем нужно сказать в первую очередь? Что стихи – это особое чтение, где может не быть занимательной истории и сформулированной мысли или отчетливо выраженного чувства, а всегда есть тайна или хотя бы загадка, и очень интересно эту загадку обнаружить, а потом разгадать; в стихах все не так, как в прозе, каждое слово весит больше, важно, как стихи звучат… И многое еще важно. Но, как бы вдохновенно мы ни говорили, это тоже будут лишь слова – дети все это могут понять, услышать, почувствовать только на конкретных примерах. И мы читаем одно из самых ранних стихотворений С.А. Есенина:

Там, где капустные грядки
Красной водой поливает восход,
Клененочек маленький матке
Зеленое вымя сосет[81].

Вот и все стихотворение – такое маленькое. Его легко выучить наизусть, что мы немедленно и доказываем друг другу. А потом, прочитав его вслух негромким хором, пытаемся понять, о чем оно. Есть ли тут загадка, над которой бы стоило «голову ломать и чудеса подозревать». Дети не задумываясь говорят, что здесь все слова понятные и простые, кроме «клененочка», явно придуманного поэтом окказионализма, и не то диалектной, не то просторечной «матки» – слов, в общем, тоже вполне понятных. И все же странного много. Первая строка не обещает подвоха и может смутить только своей непоэтичностью: речь явно идет об огороде (можно ожидать какого-нибудь детского продолжения –

«Таня забыла лопатку»). Но уже во второй строчке огород оказывается непрост: появляется загадочная «красная вода» и вместо огородника – «восход». Как это можно понять? Как скрытое сравнение – метафору: красноватые рассветные лучи попадают на грядки, как будто с неба льется вода. А может быть, перед нами не метафора, а просто волшебное действие, которое может происходить только в особом месте – *там.* В любом случае эта строчка звучит очень значительно, потому что она длиннее (не трехстопный, а четырехстопный дактиль) и произносится с восходящей интонацией (интересно, что самое высокое, восходящее слово здесь – «восход»), обещая впереди главное предложение и, значит, главное сообщение.

Во второй половине стихотворения ритм становится спокойным, устойчивым: после разностопного дактиля – две строчки трехстопного амфибрахия. А сообщается всего лишь о том, что маленький клен рядом с большим – как детеныш с матерью. То есть перед нами опять скрытое сравнение – метафора. Или, как и в первой части, не метафора, а волшебное действие – деревья в какой-то заповедной земле превратились в животных, и малыш в самом деле «вымя сосет». И всё. Если это сказать в прозе, содержание получается уж очень незначительное. Но мы читаем стихотворение. Тогда о чем же оно? Сразу отметем в общем правильные, но бессмысленные, ничего не дающие ответы: о родной природе, о кленах и огороде и т. п. Договоримся (попросим детей пока поверить нам на слово): в каждом стихотворении – мир, каким его видит поэт, и его, поэта, отношение к этому миру. Но, могут возразить ученики, здесь нет слова *я* и вообще нет человека. Правильно, скажем мы, но это ничего не отменяет. Будем разбираться в том, какой это мир, что в него входит (то есть что в него включил поэт) и как он изображен. В нем есть понятный труд и забота, есть земля (возделанная), небо и солнце; а в самом центре мира, между низом – грядками – и верхом – восходом – помещаются деревья – мать и дитя.

Пока остановимся. О чем мы успели подумать? О композиции – все-таки две части в этом маленьком стихотворении явно ощущаются. Об изменяющемся ритме и стихотворных размерах. О значении слов – прямом и переносном (это лексика). Добавим еще несколько наблюдений из морфологии. Заметим, что за вычетом местоименных наречий «там – где» все слова равномерно распределены по двум частям: в каждой по три существительных, по два прилагательных и по одному глаголу – может быть, отсюда дополнительное ощущение равновесия, спокойствия. Глаголы стоят в настоящем времени, которое лингвисты называют

«неактуальное постоянное» – действие происходит не в момент речи, а всегда, обычно: светит солнце, зеленеют клены (или трудится восход, а мать кормит детеныша). Но при любой трактовке слова только одной части речи употреблены в прямом значении – прилагательные. То есть что происходит *там*, точно неизвестно, но грядки, безусловно, капустные, одно дерево меньше другого, а цвета – красный и зеленый.

Так что мир этого стихотворения очень спокойный, домашний, естественный, добрый и деятельный, а при этом немного сказочный. И яркий, цветной. Но, может быть, все стихи о природе такие? Обычно дети готовы припомнить известные им стихи с другим настроением, например печальные. Хотя дело, конечно, не только в настроении. Очень интересно может получиться, если предложить на уроке угадать по приметам стихотворение русского классика, которое, скорее всего, было известно пятнадцатилетнему автору «капустных грядок» и, возможно, даже повлияло на его собственные стихи. Приметы этого стихотворения такие: 1) это перевод произведения немецкого поэта; 2) в нем тоже речь идет о деревьях; 3) в нем есть строчка с придаточным предложением со словом «где» в начале и словом «восход» в конце, которое произносится с восходящей интонацией – как у Есенина. Хорошо, если в классе найдется человек, припомнивший «На севере диком…» М.Ю. Лермонтова. Не найдется – учитель прочитает это стихотворение сам и, не вдаваясь в подробный анализ, попросит сказать, о чем оно. И может быть, услышит, что это стихи об одиночестве.

Продолжим «познавать в сравнении». Прочитаем без всякого предисловия еще одно стихотворение, скажем только, что автор другой – Осип Мандельштам. Это стихотворение тоже можно немедленно выучить наизусть.

Звук осторожный и глухой
Плода, сорвавшегося с древа,
Среди немолчного напева
Глубокой тишины лесной…[82]

Можно ли его сравнить с есенинским? Можно, отвечают дети и называют самые заметные основания: здесь тоже только четыре строчки, одно предложение; идет речь, в частности, о дереве. И, не дожидаясь следующего вопроса, добавляют, что оно все-таки очень непохоже на предыдущее. Пытаясь рассказать, что они себе представляют, некоторые дети норовят что-нибудь досочинить – например, говорят о дубе или яблоне посреди поляны, то есть подтягивают свои впечатления к уже привычным. Другие их

останавливают: сказано «древо», значит, не надо знать породу дерева. И вообще тут надо не видеть, а слышать – все стихотворение о звуке. Хорошо, если восьмиклассники заговорят об отличиях, имея в виду то, на чем мы подробно останавливались, обсуждая стихотворение Есенина (а учитель поможет). Здесь нет частей – слова одного простого предложения струятся монотонно одно за другим, как в «немолчном напеве».

Здесь нет бытовых слов, а есть книжные, торжественные; особенно выделяется «древо» в сравнении с «клененочком» и «маткой». Поговорим об этом слове. Какие ассоциации оно вызывает? В каких словосочетаниях встречается? Дети могут вспомнить древо познания добра и зла, мировое древо. Поэтому кажется, что речь в стихотворении идет о чем-то древнем или вечном. Все существительные, кроме «древо» и «плод», обозначают не конкретные предметы, а звук или его отсутствие, и именно к ним относятся прилагательные, то есть они тоже о свойствах звука. Есть совсем загадочное словосочетание – «немолчный напев глубокой тишины» – оксюморон, но можно представить себе, что это значит. Глагола вообще нет – предложение назывное; правда, действия есть – плод сорвался с древа, тишина поет, – но названы они во второстепенных членах предложения. Поэтому о времени говорить вообще трудно. Получается, что среди вечного, непрерывного, немолчного напева тишины раздался один негромкий звук, осторожный, как будто одушевленный, и это самое важное в стихотворении. Началось что-то новое и таинственное. Словом «звук» открывается стихотворение, это главное слово предложения… Как еще выделено оно? Если никто из учеников не сообразит, учитель задаст наводящие вопросы или сам расскажет, что стихотворение написано четырехстопным ямбом с пиррихиями – пропусками ударений – в каждой строчке. Но по первым словам невозможно догадаться, что это ямб: слово «звук» ударное, оно буквально нарушает немолчный напев ямба.

Что символизирует этот звук в поэтике раннего Мандельштама, мы обсуждать не будем.

Задача была другая – с помощью сравнения помочь ученикам проникнуть вглубь двух стихотворений, попутно вырабатывая общий язык для разговора о стихах вообще.

Другой урок, о котором я расскажу, проходил уже в 11-м классе, и не математическом, а гуманитарном, в конце года, в разгар предэкзаменационного повторения; возникла угроза пресыщения всей великой русской литературой, представленной в виде предполагаемых тем вступительных сочинений, и захотелось напоследок поговорить бескорыстно о чем-нибудь

заведомо ненужном при поступлении в университет. Мы стали сравнивать стихотворения «Лондонцам» из цикла «В сороковом году» А.А. Ахматовой и «О слезы на глазах!» из «Стихов к Чехии» М.И. Цветаевой. Повод к написанию первого – бомбежка Лондона фашистами в 1940 году; цикл, к которому относится второе, написан после того, как фашистская Германия оккупировала Чехословакию. Сразу договариваемся, что основания для сравнения очевидны – и время написания, и тема, и отношение авторов к свершающимся в Европе событиям – и обсуждать их нечего. Интересны прежде всего особенности стихотворений – поэтическая манера, лирический герой.

Не удержусь от похвальбы: сообща одиннадцатиклассники осмыслили все, что я имела в виду, и сделали еще некоторые замечания, которые мне в голову не приходили. Если не пытаться воссоздать ход урока по репликам, а суммировать все высказывания, получилось примерно так.

Стихотворение Ахматовой, написанное четырехстопным дактилем (за исключением 2-й строки), звучит как величественный трагический монолог: сначала двухстрочное по виду спокойное предложение – зачин (его интонация определяется эпитетом «бесстрастный»: «Двадцать четвертую драму Шекспира // Пишет время бесстрастной рукой»[83]), а затем взволнованный, но сдержанный, ораторски выстроенный период, с анафорами и повтором в предпоследней строке, одиннадцать строк без разделения на строфы с чередованием мужских и женских рифм. Хотя числительное «двадцать четвертая» здесь объясняется количеством известных трагедий и исторических хроник великого драматурга, кажется, что оно имеет символическое значение, как будто настал последний час перед концом света; ср. тютчевское «Когда пробьет последний час природы…».

Тютчев вспоминается не случайно – в стихотворении Ахматовой есть явная отсылка к его стихотворению «Цицерон»: «Счастлив, кто посетил сей мир // В его минуты роковые! // Его призвали всеблагие как собеседника на пир. // Он их высоких зрелищ зритель…»[84]. И не только отсылка, но возражение: «участники грозного пира… не в силах» читать эту новую драму, предпочитая оказаться «внутри» известных шекспировских трагедий и испытывать сильнейшие чувства сострадания и страха, оплакивая «голубку Джульетту» или дрожа «вместе с наемным убийцей»; собственно, перечень эпизодов шекспировских трагедий составляет большую часть стихотворения. Хотя «грозный пир» заставляет вспомнить и пушкинский «Пир во время чумы» – маленькую трагедию,

действие которой происходит в средневековой Англии. Небольшое стихотворение о страшном событии современности буквально пронизано упоминаниями о великих произведениях прошлого. Очень важно осмыслить эту существенную особенность. С одной стороны, получается, что реальность страшнее всего, о чем говорилось в великих трагедиях. Но, с другой стороны, жизнь продолжается, вся мировая культура – «поддержка и опора» людям; человечество и прежде знало и великие злодейства, и великую скорбь, и примеры мужественного противостояния злу и отчаянию. Есть некое сообщество людей – «мы», единых и в любви к Шекспиру, и в горе от гибели множества людей в далекой стране.

Совсем другое впечатление производит стихотворение Цветаевой – четкие четверостишия, трехстопный ямб, только мужские окончания. Как крик отчаяния звучат короткие восклицательные предложения начала, как клятва или заклинание – продолжение с четырехкратным анафорическим «отказываюсь», все менее понятным синтаксисом и напряженными переносами. Это стихотворение о безумном мире, в котором вместо людей нелюди, волки, акулы, спины… Абсолютно одиночество героини, абсолютен ее отказ от всего этого мира (об этом же – единственная легко узнаваемая, хотя и не названная прямо отсылка к литературе – к «Братьям Карамазовым»[85]: «Пора – пора – пора // Творцу вернуть билет»[86]). Любопытно, что в последнем четверостишии один мой ученик усмотрел еще одну реминисценцию: «ушные дыры» и «вещие глаза» – нарочито огрубленный перепев строчек пушкинского «Пророка». Тогда получается, что это отказ и от пророческого дара, и от творчества.

Сравнивая, мы видим больше и точнее. И получаем от этого удовольствие.

Вечное поэтическое состязание

Изучать историю литературы – хотя бы на отдельных примерах, более или менее доступных подросткам, – интересно по многим причинам. В частности, появляется возможность сформировать более сложное представление о произведении словесного искусства, чем то, которое само собою образуется в детской голове: писатель пережил какую-то историю или услышал о ней – и написал рассказ или повесть; поэт испытал сильное чувство – и высказал его в стихотворении. В произведении литературы, условно говоря, отражен не только сам автор с его воззрениями на мир и человека, не только действительность, в которой автор существует, но и предшествующая литература, начиная с античной.

По словам С.С. Аверинцева, изучая поэтику древнегреческой литературы, «мы как бы занимаем исключительно выгодный наблюдательный пункт: перед нами происходит отработка и опробование норм, которым предстояло сохранять значимость для европейской литературной традиции в течение двух тысячелетий <…> жанр как бы имеет свою собственную волю, и авторская воля не смеет с ней спорить. Ибо литература продолжает быть в своем существе традиционалистской, более чем на тысячелетия соединив с чертой традиционализма черту рефлексии. По логике этого синтеза автору для того и дана его индивидуальность, чтобы вечно участвовать в “состязании” со своими предшественниками в рамках жанрового канона… Аполлоний Родосский “состязается” с Гомером, Вергилий – с Гомером и Аполлонием, представители европейского искусственного эпоса <…> до “Генриады” Вольтера и “Россиады” Хераскова – с Вергилием…»[87]. Исследователь считает, что такое состояние литературы было оспорено лишь к концу XVIII века.

Но и позже сохраняется традиция «состязания», и это очень хорошо знают учителя, активно включившие в педагогический обиход сравнение стихотворений разных эпох. Такая работа помогает осознать и особенности жанра, и своеобразие каждого произведения. Пожалуй, чаще всего словесники на уроках рассматривают русские переложения оды Горация: «Я знак бессмертия себе воздвигнул» М.В. Ломоносова, «Памятники» Г.Р. Державина и А.С. Пушкина, а также стихотворения поэтов XX века от В.Я. Брюсова до И.А. Бродского. Это неоднократно описано в методической литературе. Обратимся к другим примерам.

«Разговор с Анакреоном» М.В. Ломоносова, цикл

стихотворений, который включает переводы четырех од древнегреческого поэта, жившего в VI веке до н. э. (или его подражателей – римских и византийских поэтов), и ответы русского поэта века XVIII, как будто нарочно создан для девятиклассников. У них еще довольно мал опыт серьезного чтения стихов, но им уже известны и учение о трех штилях, и предложенная Ломоносовым реформа русского стихосложения; знакомы девятиклассники и с «Одой на день восшествия на престол Елисаветы Петровны, 1747 года».

Читаем «Оду I» из «Разговора…» (номера од Анакреона даны в соответствии со старинным изданием сборника «Анакреонтика») и просим учеников передать ее общий смысл. Несмотря на малый объем, прозрачный синтаксис и разъяснение учителя, что здесь есть имена мифологических героев (Кадм победил дракона, Алкид – Геракл, славный многими подвигами), это оказывается непростым делом. Даже неожиданные в устах древнегреческого поэта «гусли» (вместо лиры) не вызывают улыбки – так все далеко от сознания школьников. Могут понадобиться наводящие вопросы. Какой союз «да» в стихотворении – соединительный или противительный? Что символизируют гусли, которые «велят» поэту? (Ответ мне казался очевидным, пока я не услышала детские предположения, что это какой-то правитель или народ, публика.) После короткой беседы приходим к примерно такой формулировке: «Поэт говорит, что, может быть, и нужно воспевать героев, но для него естественнее петь о любви, и он оставляет неудачные попытки заниматься не тем, к чему он склонен». Ответ Ломоносова, как легко замечают дети, можно пересказать теми же словами, заменив в выведенной формуле «героев» на «любовь» и наоборот, поскольку он почти зеркально отражает первое стихотворение (сохранена даже ключевая рифма «поневоле – боле»), опрокидывая его содержание.

Но не будем довольствоваться таким выводом. Обратим внимание на то, что в ответе Ломоносова на четыре строки больше, чем в словах Анакреона. О чем эти «лишние» строчки? Оказывается, вопреки ожиданиям, не о подвигах, а о любовном чувстве («Я чувствовал жар прежней // В согревшейся крови… Хоть нежности сердечной // В любви я не лишен…»). Можно усмотреть в этих стихах намек на то, что некоторые изменения в чувствах поэта и в творчестве связаны с временем и возрастом. Спросим девятиклассников, справедливо ли утверждение, что Ломоносов отрицает любовную поэзию и считает достойным поэта делом только воспевание подвигов; хорошо, если школьники с таким утверждением не согласятся и отметят, что

здесь нет спора или, тем более, борьбы – есть спокойный, не без лукавства, разговор, в крайнем случае – возражение. Любопытно осмыслить употребление обращений («герои» – у Анакреона, «Анакреон» и «любовны мысли» – у Ломоносова): каждый обращается к тому, от чего отказывается или кому возражает.

Предложим ученикам сравнить звучание «Разговора…» и «Оды на день восшествия…». Они, безусловно, отметят бóльшую легкость и простоту «Разговора…» и, может быть, даже попытаются объяснить это более короткой строкой (здесь ямб трехстопный, а не четырехстопный) и более простой рифмовкой – везде перекрестной (в отличие от десятистрочной одической строфы с сочетанием всех видов рифмовки). Вероятно, не дожидаясь следующего нашего вопроса, продолжат сравнение и скажут, что «Разговор…» написан не высоким, а средним «штилем» – в нем почти нет старославянизмов (только понятные всем и едва ли не общеупотребительные «персты», «возносил» и «восхищен») и есть разговорное слово с уменьшительным суффиксом «тоненькие».

Всегда полезно посмотреть на обсуждаемое произведение как на одно из звеньев в бесконечной цепи истории поэзии. Оглянемся назад. Еще сравнительно недавно, в 1735 году, В.К. Тредиаковский, начавший реформу русского стихосложения, утверждал, что в русском стихе следует придерживаться хорея и соблюдать непременно женскую рифму, а сочетание мужских и женских рифм вовсе недопустимо: «Таковое сочетание стихов так бы у нас мерзкое и гнусное было, как бы оное, когда бы кто наипоклоняемую, наинежнейшую и самым цветом младости своея сияющую Эвропскую красавицу выдал за дряхлого, черного и девяносто лет имеющего Арапа». Ломоносов не согласился с Тредиаковским и на практике утвердил богатые возможности русского стиха (впрочем, поздние стихи Тредиаковского тоже написаны ямбом и с чередованием мужских и женских рифм). А теперь посмотрим вперед. Именно с Ломоносова устанавливается традиция русских стихов о сущности и назначении поэзии, написанных в форме диалога (достаточно вспомнить стихотворения Пушкина «Разговор книгопродавца с поэтом» и «Поэт и толпа», лермонтовское «Журналист, читатель и писатель», стихотворение Некрасова «Поэт и гражданин» – вплоть до «Разговора с фининспектором о поэзии»).

Не стоит так же подробно рассматривать остальные части «Разговора с Анакреоном». Но по крайней мере еще одно интересное наблюдение можно сделать. Из четырех пар стихотворений есть одна, в которой слова Анакреона и ответ Ломоносова различаются стихотворным размером. Предложим

ученикам найти эту пару (она последняя в цикле), определить размеры, прочитать стихотворения и отыскать строчку, которая почти буквально повторяется в ответе. Мы рассчитываем услышать, что ода XXVIII переведена хореем, а ответ написан ямбом. Первой строчке оды – «Мастер в живописте первой» – соответствует строка «О мастер в живописте первой». Один звук, частица, превращает хорей в ямб. Что изменяется от этого? Один мой ученик однажды сказал очень удачно: «И получается ода!» (хотя собственно одой у Ломоносова названа первая часть; ученик имел в виду именно ломоносовские оды «На день восшествия»). Может быть, он опознал, по словам Маяковского, «оды торжественное “О!”», но, скорее всего, точный слух подсказал ему разницу в звучании. Действительно, четырехстопный ямб ответа звучит куда торжественнее четырехстопного хорея, и это звучание очень оправдано изменением в содержании: Ломоносов говорит не о красотах возлюбленной, а о величавой красоте России.

Мы рассмотрели случай, когда русский поэт XVIII века вступил в «состязание» с поэтом античным. Но, может быть, еще интереснее ситуации, когда наш современник пишет стихи, намеренно отсылающие к известному произведению XVIII века. Тогда новое произведение вступает в сложные отношения согласия – продолжения – развития – спора с предшествующим. Таково стихотворение И. Бродского «На смерть Жукова», заставляющее вспомнить державинского «Снигиря». О том, как сделан «Снигирь», мы подробно говорим на уроке, а потом читаем стихотворение Бродского, находим прямые отсылки и переклички, пытаемся понять, как в нем по-новому преломились особенности образца и что в стихотворении XX века противоречит его форме и духу.

«Снигирь», написанный на смерть А.В. Суворова, – стихотворение необычное во многих отношениях, начиная с названия (вспомним традиционное «На смерть князя Мещерского»). Можно сразу же сообщить ученикам об ученом снегире, жившем у Державина и умевшем насвистывать коленце военного марша, или прочитать вслух соответствующую страницу из книги В. Ходасевича «Державин». С военным маршем связан и ритм «Снигиря» (ученики опознают либо четырехстопный дактиль с пропущенным безударным слогом в середине строки, либо два двустопных дактилических полустишия). Дальше разговор может пойти разными путями.

Оттолкнемся от слова «марш» и спросим девятиклассников, соответствуют ли интонация, синтаксис, лексика стихотворения их представлению о марше. Тогда, возможно, мы получим ответ, что здесь есть «маршевые», торжественные строчки, например

«Тысячи воинств, стен и затворов // С горстью россиян все побеждать»[88], есть высокие, маршевые или, скорее, одические, высокого стиля слова «вождь, богатырь, доблести, славный муж, львиное сердце, орлиные крылья». Но основная интонация стихотворения – горестная, вопрошающая, и сочетание с маршевым ритмом дает сложный эффект (не будем допытываться, какой именно – это и нам самим трудно сформулировать). Да и лексика неоднородна: все замечают «солому, клячу, сухари» – слова бытовые, конкретные, повседневные. Какова их роль? Снижают ли они образ полководца? Разумеется, нет, наоборот, появляется ощущение, что воспевается личность исключительная, человек великий, но при этом земной, претерпевающий физические лишения – и оттого еще более прекрасный (ученики, вероятно, вспомнят: что-то подобное, хотя и не в таком заостренном виде, было уже в «Фелице»). В дальнейшей беседе выявятся и другие контрасты, на которых построено стихотворение.

Другой путь – предложить девятиклассникам как можно более точно определить мысль и чувство каждой из четырех строф и выделить в ней самое сильное место. Тогда получится примерно так.

1. Невозможно смириться с утратой необыкновенно сильного, яркого, великого человека. «Северны громы в гробе лежат» – невероятность, противоестественность случившегося подчеркивается сходством звучания слов «громы» и «в гробе».

2. Суворов, земной человек, вместе со своим войском испытывал лишения военного быта и при этом был гениален и непобедим. Сильное место и здесь связано с ярким контрастом. Одни назовут первые две строчки строфы, где сочетаются высокие «рать, пылая» с уже упоминавшейся «клячей» (заметим, что этим же интересны и 3–4-я строки, где перифрастический «меч» соседствует с конкретной «соломой»); другие – последние строки, стилистически однородные, но построенные на противопоставлении, подкрепленном гиперболой и литотой («тысячи воинств – горсть россиян»).

3. Судьба и люди были несправедливы к Суворову, но великий человек мужественно встречал страдания нравственные. Острее всего, наверное, звучит строка «Скиптры давая, зваться рабом» (здесь необходим исторический комментарий: в европейские государства, завоеванные Суворовым, возвращались монархи, изгнанные войсками республиканской Франции). Но может быть, кому-нибудь из учеников покажется самой важной строчка, говорящая о богатстве личности героя, – «Шутками зависть, злобу штыком…» – с выразительной звуковой

перекличкой слов, называющих разнообразное оружие в борьбе с невзгодами, – «шутками» и «штыком».

4. Ушел великий человек, и ушла героическая эпоха. «Слышен отвсюду томный вой лир» – строчка звучит почти пародийно из-за дополнительного ударения на слове «вой» и имитирующего вой ассонанса у-у-о-ы-о; этот вой во вкусе новой эпохи связан с предыдущей строкой о «бранной музыке» по смыслу, а с последующей – по звучанию: в словах «львиного сердца, крыльев орлиных», характеризующих героя ушедшей эпохи, те же звуки, что и в словах «вой лир»: *ль, в, н, р.*

Сложно, на контрастах построенное стихотворение, непривычное по форме, тем не менее вполне отчетливо по идее; сам автор называл его одой, герой ее оплакан и воспет.

Стихотворение Иосифа Бродского «На смерть Жукова»[89] явственно отсылает к державинскому «Снигирю» – и не только завершающими строчками «Бей, барабан, и, военная флейта, // громко свисти на манер снегиря», но и ритмом, и строфикой; правда, и ритм, и рифмовка у Бродского несколько проще, чем у Державина. «Пламенный Жуков» заставляет вспомнить «сильного, храброго быстрого Суворова», который ездил перед ратью, «пылая»; метафорические «меч» и «стены» появляются у Бродского во второй строфе – такой же по счету, как у Державина. Бродский еще более резко, чем Державин, сталкивает стилистически несовместимые слова – «алчная Лета» (заставляющая вспомнить последнее стихотворение Державина, его «грифельную оду», с «рекой времен» и «жерлом вечности», которым «пожрется» все) и «прахоря» («сапоги», жаргонное).

Ориентация на XVIII век видна и в старославянизмах, и в архаичном *пред коими.* Узнаваемы и мысли о полководческом даре героя и немилости властей.

Но тем очевиднее несходство впечатлений. Читатель ощущает неоднозначность авторского отношения к Жукову. Никаких соответствий с державинским «Снигирем» не имеет третья, центральная строфа, где ставится вопрос, кажется, невозможный в веке XVIII, – о цене побед, о пролитой крови своих солдат. Эта строфа и самая напряженная по интонации и синтаксису – три переноса, вопросы, восклицания. В контрасте пролитой крови, чужой земли – и «штатской белой кровати» звучит безусловное осуждение полководца, хотя в последующих строках он и солдаты, кровь которых «он пролил», как будто объединены в «адской области». «Полный провал» – очень многозначный ответ на поставленные вопросы (интересно, как его истолковывают дети?).

Однако не вступает ли эта строфа в противоречие с

остальными, в которых мы находили сходство со «Снигирем»? Оказывается, не совпадает и то, что казалось схожим; перед Жуковым пали «многие стены», это не то же, что «всё побеждать». *Меч*, который «был вражьих тупей», – образ сниженный по сравнению с «горстью россиян».

«Смело входили в чужие столицы, // но возвращались в страхе в свою» напоминает «скиптры давая, зваться рабом», но герой державинской оды, конечно, не мог испытывать страха. Герой стихотворения Бродского прежде всего предстает как «в регалии убранный труп», которому держава воздает воинские почести. Какое название самое правильное для его деяний: воевал? спасал родину? проливал солдатскую кровь? совершал правое дело? Что ожидает его за гробом: слава, страница русской истории? Ад и вопросы солдат? Полное поглощение алчной Летой?

Дома ученики сравнивают стихотворения письменно, с учетом сказанного на уроке.

А теперь я хочу рассказать об уроке, который нельзя воспроизвести, как нельзя вступить в одну и ту же воду потока. Но этот урок можно вспомнить и осмыслить, а его результаты использовать.

11-й гуманитарный класс, какое-то количество людей, охотно слушающих стихи и привыкших думать и говорить о них, и остальные ученики, не так заинтересованные в процессе, но готовые послушать других, а иногда и вставить свое слово. Читаем Ахматову. Уже были «руки под темной вуалью» и «перчатка с левой руки», уже прочитана «Молитва» 1915 года с ее неожиданной готовностью на страшные жертвы, с отказом от «таинственного песенного дара» – «чтобы туча над темной Россией стала облаком в славе лучей». Дошли до 1917 года и революции, имею в виду, что сейчас прочитаем «Мне голос был», а дальше – о родине и эмиграции через «Лотову жену» и «Данте», который «уходя, не оглянулся»…

Но движение по наезженной колее было внезапно прервано чьим-то возгласом (сейчас уже и не установить чьим): «Пророк!»

Что делаем мы, учителя, когда на уроке неожиданно возникает незапланированная, не приходившая нам в голову параллель? Иногда, не вникнув, отмахиваемся, чтобы не отклоняться от маршрута: «Ну, это другое… Как же можно сравнивать?» Иногда походя одобряем: «Действительно… Молодец!» – и продолжаем свое, поселив попутно в ученике представление, что всякая литературная ассоциация ценна сама по себе, без последующих размышлений (и за это потом расплачиваемся, читая, например, в сочинении по рассказу

Набокова задумчивое: «Этот пейзаж мне чем-то напомнил стихотворения Есенина» – автор явно рассчитывает на похвалу за эрудицию или за утонченность чувств). А иногда, если ассоциация была неслучайной и умной, а учитель и класс находятся в хорошей форме и время не слишком поджимает, может получиться интересный разговор. Так, очень плодотворной оказалась идея одиннадцатиклассницы сравнить «Незнакомку» Блока со стихотворением Лермонтова «Как часто, пестрою толпою окружен», оттолкнувшись от похожего – в обоих произведениях есть пошлый мир и греза поэта. (Замечу, что такие разговоры возможны, только если ученики хорошо помнят большой корпус изучавшихся на уроках стихотворений.)

Но с «Пророком» был особый случай: разбуженная мысль класса кипела и не прерывалась, сравнение обрастало все новыми деталями, требовавшими немедленного осмысления. К счастью, мой призыв «Протоколируйте!» был услышан, и несколько человек успели записать ход нашего разговора и пообещали дома по свежим следам создать связный текст, который бы упорядочил и подытожил все, что мы поняли (а может, даже открыли!) на уроке. Правда, выполнила обещание только одна ученица, но зато очень добросовестно, почти ничего не пропустив и обогатив наши общие умозаключения собственными отсылками к Библии.

Перед вами запись, выполненная ученицей 11-го класса школы № 57 г. Москвы Вероникой Файнберг:

> В лирике Ахматовой тема родины тесно связана с темой эмиграции. На фоне катастроф, потрясших Россию в начале 20 века и заставивших значительную часть интеллигенции покинуть страну, Ахматова в 1917 г. сформулировала четкую позицию, с которой впоследствии не сдвигалась. В стихотворении «Когда в тоске самоубийства…» торжественно заявлен отказ «оставить Россию» ради успокоения боли и избавления от груза ответственности. В этом решении утверждена непреложная верность стране. Но ясностью гражданской позиции смысл стихотворения не исчерпывается. Отношения с родиной оказываются переплетенными с пониманием дара и условий, в которых он может существовать.
>
> Создается такой мощный смысловой оттенок из-за того, что в строках «Мне голос был. Он звал утешно…» проступает пушкинский «Пророк»[90]. Его влияние на устройство и образную систему стихотворения Ахматовой неожиданно велико (почти каждая строчка –

новая параллель), служит оно для последовательного противопоставления ситуаций: явления серафима и возникновения «утешного» зова.

В «Пророке» безмолвному герою, томимому «духовной жаждою», в пустыне, «на перепутье», является серафим и касается его глаз («отверзлись вещие зеницы»), ушей («наполнил шум и звон: // И внял я неба содроганье, // И горний ангелов полет, // И гад морских подводный ход, // И дольней лозы прозябанье»), влагает «десницею кровавой» «жало мудрыя змеи» вместо «грешного… и празднословного и лукавого» языка, водвигает пылающий уголь на место «сердца трепетного». После мучительного преображения герой становится «пророком» – к нему взывает «Бога глас», велит ему «восстать», «исполниться… волею» Божьей и, «обходя моря и земли», глаголом жечь сердца людей.

Ясна аналогия пророка и поэта, так же как понятны основные идеологические точки: дар обретается в результате мучительного преображения и исходит от Бога, уготовавшего герою нести Его весть по миру. Ветхозаветная обстановка (подобная история находится в книге пророка Исайи) и церковнославянская лексика придают произведению особую патетику священного текста.

Второе же стихотворение удивительно тем, что, используя очень похожий набор образов, явно отсылающих и к «Пророку», и к самой Библии, Ахматова переворачивает каждый из них, извлекая совершенно новый конкретный смысл. Расшифровка отсылок воссоздает невероятную картину: добро и зло, Бог и дьявол переставлены местами, а поэт все равно остается на позиции русской классической литературы и христианства.

Пересечения с «Пророком» начинаются с первой строки. Оба стихотворения открываются смертельной тоской: «*дух*овной жаждою томим» и народ «в тоске самоубийства». Слово «*дух*» возникает у Ахматовой по отношению к «русской Церкви» («дух суровый византийства от русской Церкви отлетал») и знаменует, видимо, духовную пустоту описываемого времени. Библейская лексика входит в произведение словом «блудница», традиционно, по смыслу, рифмующимся со «столицей», Петербургом. Растянувшийся на две строфы период повествует об обстоятельствах, в которых

лирическая героиня услышала голос, но его источник в стихотворении не указан.

Формула «Мне голос был», скорее всего, восходит к Ветхому Завету, где многократно Бог обращается к смертным, в частности, к пророкам. (Яркий пример – воззвание к отроку Самуилу.) Безусловно, этот же текст лежит в основе пушкинской формулировки «И Бога глас ко мне воззвал». Непосредственно голос Бога играет важнейшую роль в Библии и упоминается в ней достаточно часто. У Ахматовой же библейской формулой, наверное, всегда относившейся к Богу, описывается обращение к ней искусителя. Единственное, что о нем становится известно из стихотворения, – он говорит «оттуда», из заграницы (потому что зовет: «Иди сюда, оставь свой край…»). Эпитет «грешный», примененный к родному краю героини, мог перейти из «Пророка», где он относится к «языку» героя, его томительному прошлому.

В словах искусителя перечислены некоторые из действий, которые совершает серафим над пушкинским пророком, но все они переориентированы. Если посланник Бога доставляет герою невероятные мучения, без которых тому не стать пророком, то искуситель обещает, напротив, снять всю боль. «Кровавая десница» (конечно, не у пророка, а у серафима, но здесь нет механического перенесения) отражается в предложении «Я кровь от рук твоих отмою», «И сердце трепетное вынул» – в «Из сердца выну черный стыд». Героиня «равнодушно и спокойно» отказывается от утешений. И этой ситуации, если искать архетипы, тоже есть предтеча: евангельский эпизод искушения Христа в пустыне. Постящийся Иисус прогоняет дьявола, предлагающего Ему избавиться от голода, испытать силу Отца и завладеть всей властью мира. Но в отличие от Христа, лирическая героиня (Ахматова, сделавшая выбор остаться на родине) не знает, от кого исходят обещания, не знает наверняка, благо это или зло. Однако понимание «недостойности» и оскорбительности таких речей для «скорбного духа» вошло в культурное и нравственное сознание и особенно глубоко отразилось в русской литературе, где силен мотив недопустимости сотрудничества со злом и фатальности легкого избавления от страданий.

В такой логике пушкинский герой становится

пророком (а смертный – поэтом) именно через страдания. В такой же логике героиня Ахматовой отказывается сменить мрачную и тяжелую жизнь на утешительную и спокойную, обещающую забвение «боли унижений и обид». Страдания одного человека здесь связаны со страданиями всего народа и унижениями целой страны. Стыд в сердце и кровь на руках героини – не от ее личных преступлений, а в силу того, что она разделяет ответственность за исторические деяния и всеобщую боль. Помимо этого, сопоставление «Пророка» и «Мне голос был» обнаруживает прямую связь между страданиями и поэтическим даром. Тогда отказ от избавления означает для Ахматовой и верность своему призванию – быть поэтом, быть плакальщицей.

Но по отношению к стихотворению Пушкина совершается еще один переворот: серафим касается ушей героя, и составляющей его дара становится преображенный, нечеловечески усилившийся слух. У Ахматовой героиня (отметим физиологичность описания) «руками… замкнула слух» и оттого осталась поэтом. Надо сказать, что перевернутым оказывается и библейский, новозаветный образ закрытых ушей как самого главного порока, не дающего впустить Слово Божие в сердце и сознание. Например, в Деяниях даже говорится «Но они, закричав громким голосом, затыкали уши свои…» (о гонителях Стефана). Ахматовская героиня, делая то же самое, также остается со своими убеждениями, но эти убеждения и представления – во-первых, пушкинские, во-вторых, в основе своей, христианские.

Пушкин своей судьбой заложил канонический сценарий судьбы поэта в России. И неотъемлемая часть этого сценария – гонения, муки (человеческие и творческие) и стыд за действия государства (декабристы). Ахматова встречает некалендарный 20 век позицией русского поэта: верностью «желанной, вероломной, низкой, долгожданной» родине и дару, возросшему на печалях и несчастье. И в такой позиции есть необыкновенное достоинство и сила мученической правоты, позволившая закончить пятую из «Северных элегий» словами примирения со своей судьбой: «Но если бы оттуда посмотрела // Я на свою теперешнюю жизнь, // Узнала бы я зависть наконец…»

И снова уроки

Я пришла в 5-й класс нашей школы попробовать, как можно говорить с детьми о стихах. Распечатали мы стихотворение А. Усачева «Верблюды».

Когда-то верблюды крылатыми были.
Носили верблюды громадные крылья.
Летали верблюды в заморские дали,
И небо им даже орлы уступали…

Дальше рассказана история покорения верблюдов людьми с грустным финалом:

Сильны были люди. Верблюды – горды.
И крылья верблюды сложили в горбы.

О том, что когда-то крылатыми были,
Забыли верблюды… И люди забыли[91].

У меня были заготовлены, как мне казалось, неплохие вопросы. И был план.

Все пошло быстро и весело (при этом громко и очень охотно высказывались исключительно мальчики).

– Можно ли сказать, что это сказка?

– Можно бы было, если бы не в стихах…

– Ты чего? А сказки Пушкина? Можно, можно!

– Да, действительно…

– А чем стихи отличаются от прозы?

– В стихах ритм!

– И рифма!

– И они пишутся столбиком, сразу видно!

– Отлично. А знаете ли вы сказки, в которых бы рассказывалось о том, как животные стали такими, какие они сейчас?

– Знаем, знаем! Вот Киплинг. И про носорога, и про кита, и про слона…

Я обмираю от удовольствия. Дети необыкновенные. Пора переходить к самому для меня важному.

– Различаются ли сказки Киплинга и это стихотворение по чувству, которое вы испытывали при чтении?

– Да нет…

Захожу с другого конца:

– Вот когда вы читали Киплинга, о чем вы думали, что чувствовали?

– Мне вот очень жалко было крокодила.

– ??

– А я всегда злодеев жалею. Они мне нравятся. (Правда, это девочка сказала.)

– А мне жалко кита!! Ему больно было, когда матрос ему в глотку поставил решетку!

– Это написано у Киплинга, что ему больно было?

– Да нет, но ясно же.

– А человека тебе не жалко было? Его же кит проглотил.

– Не-а, не жалко…

– Ну ладно, тут у нас с вами разногласия, но мы в них углубляться не будем. Давайте про стихотворение поговорим. А оно у вас какие мысли и чувства вызвало?

– Смешно было читать. Верблюд – и летает! (И руки растопырил – показать, как летает.)

– И еще смешно, что шесть конечностей. Если крылья – должно быть две ноги. А так не может быть.

– А мне было очень интересно: у них горбы были, как мешки пустые? И они туда спрятали крылья? Или из крыльев получились горбы, а раньше ничего такого не было?

Ох, урок уплывает из рук, и никак не вырулить на нужные мне разговоры.

– А как, по-вашему, поэт относится к верблюдам? Нравятся они ему?

– Да, они же сильные.

– Почему им даже орлы уступали небо?

– А они орлов победили. В битве. И стали самые главные.

– Где про это написано, откуда ты взял?

– А как же иначе. Раз уступают, значит, их побили.

– А вот почему же тогда сказано про перелетную птаху, что она летит на юг, не ведая страха?

– А это, значит, она еще сильнее верблюдов. Она совсем не ведает страха и верблюдов победит.

– Но подождите, там же не про силу… Вот написано: «Верблюды горды». Что это такое? Гордый – это какой?

– Гордый – это такой: «Если не мне, то пускай и никому не достанется».

И вот тут я, подавив желание как-нибудь улизнуть, взяла себя в руки и сказала твердо: «Ты, ты и ты – вы молчите десять минут. А я спрашиваю, кого захочу».

«И все тогда пошло на стать»[92]. Стало тихо. И один мальчик тихо сказал: «Вообще-то, это стихотворение про свободу». И мы выяснили, что верблюды не воевали, а люди решили их покорить. И непонятно, удалось ли это им, но история очень грустная. И еще неизвестно, что грустнее – что люди забыли или что верблюды забыли. И мы заметили, что перекликаются по звучанию слова «аркан», «бархан» и «караван», а также «верблюды» и «люди», и попытались понять, есть ли тут и смысловые переклички. А одна девочка даже вспомнила стихотворение Лермонтова «Три пальмы» и пообещала к следующему уроку рассказать, как сказалось на «Верблюдах» влияние этого известного стихотворения.

А потом мы еще прочитали стихотворение Марины Бородицкой «Я сую лошадке трензель…» и поговорили о том, почему оно веселее. Уж не помню, произнес ли кто-нибудь слова «амфибрахий» и «хорей», но и без того было что обсудить. И я оставила класс непобежденной.

А когда очень хорошая учительница Инна Феликсовна потом договаривала про эти стихи, они вместе с детьми пришли к выводу, что хотя и у Бородицкой человек хочет подчинить себе животное, но героиня признает правоту лошадки («Я топчусь, лошадка рада, // Не берет – и все дела. // Молодец! Так мне и надо: // Я б давно уже взяла…»). И, может быть, дело еще и в том, что когда речь идет о целых классах – люди вообще, верблюды вообще, – все гораздо безнадежнее, чем когда перед нами один упорный, но умный и ироничный человек и одна лукавая лошадка.

Другие истории – про новый (свеженабранный) 9-й математический класс с безусловным преобладанием мальчиков в его списочном составе.

1. Обычно мы с девятыми классами устраиваем игру по тексту «Горя от ума» – когда комедия уже максимально внимательно прочитана, а обсуждение (изучение) еще не начиналось.

Девятиклассники по очереди задают друг другу вопросы – кто попроще, кто помудренее. И вдруг такой: «Почему Софья не хотела выходить замуж за Скалозуба?» Я удивилась – уж больно просто, – но не возразила. Девочки быстренько ответили, что Скалозуб очень глупый, «слова умного не выговорил сроду», и я сочла, что вопрос исчерпан. Но нет, задающий остался недоволен. «Ладно, потом». Подошел на перемене: «А на самом деле она просто боялась, что его отправят на фронт. Вот смотрите: “И весело мне страх // Выслушивать о фрунте и рядах”. Видите? Страх! А фрунт – это по-старинному, я смотрел в словаре. А по-

современному – фронт!» Занавес.

2. Спустя несколько месяцев горячо обсуждаем, где Печорин хуже – в «Бэле» или в «Княжне Мери».

– В «Бэле» и Бэла из-за него умерла, и ее отец, и Казбич всего лишился, и Азамат, наверное, погиб в разбойниках, а тут только Грушницкий.

– Но он же в «Бэле» никого не убивал, просто так вышло, а в «Княжне Мери» он Грушницкого прямо расстрелял…

– Не расстрелял, а убил на дуэли.

– Нет, расстрелял с близкого расстояния. И потом лошадь…

– В «Бэле» тоже лошадь!

– Ладно, лошадей сокращаем. (И характерный жест: дважды сверху вниз наискосок указательным пальцем – сократил.)

3. Третья история случилась чуть раньше второй, поскольку, всякому понятно, сначала лирика – потом роман. Но ее я приберегла под конец.

Сравниваем «Узников» Пушкина и Лермонтова. Как получается, что стихи, состоящие, в сущности, из одних и тех же элементов: описана воля, о которой мечтают узники, и неволя, в которой они пребывают, – производят такое разное впечатление? По-простому догадались, что тут не так, как в математике, – от перемены мест все зависит; у Пушкина волей и простором все заканчивается, а у Лермонтова с воли начинается, и тем страшнее безответный часовой с его звучно-мерными шагами в конце. И вдруг:

– Нет, тут и математика! Смотрите, у Лермонтова строчек ровно в 2 раза больше: у Пушкина три четверостишия, у Лермонтова – три восьмистишия. И главное – каждое восьмистишие построено, как все стихотворение Пушкина: начинается с темницы, заканчивается тем, что снаружи. Но каждый раз описание темницы длиннее, а воли короче! Сначала «Отворите мне темницу»[93] – и все, дальше семь строчек про волю. Потом «Но окно тюрьмы высоко, // Дверь тяжелая с замком»[94] – уже 2–6. А в третьей строфе 4–4. Но снаружи уже не воля, а часовой. Совсем плохо!

Я очень обрадовалась. Но не удивилась. Потому что уже давно знаю, зачем мы преподаем литературу – чтобы срывать цветы удовольствия.

Великий, могучий, правдивый, свободный… Из истории привычных эпитетов

Великий, могучий, правдивый, свободный…

Четыре торжественных эпитета, четыре стопы амфибрахия, впечатанные в наше сознание благодаря тургеневскому стихотворению в прозе.

> **Русский язык**
>
> Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! Не будь тебя – как не впасть в отчаяние при виде всего, что совершается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу![95]

Однако в нашей памяти со школьных времен хранится еще одна, куда более ранняя, комбинация из тех же слов. И это «Песнь о вещем Олеге» (прямо амфибрахием и написанная, безусловно, хорошо известная И.С. Тургеневу, причем, вероятно, с детства):

> «Волхвы не боятся могучих владык, // А княжеский дар им не нужен. // Правдив и свободен их вещий язык // И с волей небесною дружен»[96].

Знакомые эпитеты в этом стихотворении относятся к разным словам. Правдивым и свободным назван язык волхвов, а могучей – власть: князья, «воители» (в стихотворении еще дважды встретится сочетание «могучий Олег»). Волхв и князь не борются, но противостоят. Князь с самого начала «вещий», это общепризнанно, потому что он одерживает славные победы и остается невредимым в битвах («незримый хранитель могущему дан»). Ему нет равных. Он может казнить, миловать, жаловать, не сомневается в том, что вызывает страх, и поэтому, обращаясь за предсказанием, заранее успокаивает волхва и сулит ему награду. В ответе волхва (как ни представляй себе его интонацию – затаенный сарказм и чувство превосходства над могучим князем или мудрое доброжелательное спокойствие не без сочувственных ноток) явственно звучит отрицание какой-либо зависимости от земной власти и гордое сознание причастности к высшим ценностям. Взмываем: правдив – свободен – вещий – воля

небесная – и в конце четверостишия, когда мы, забегая вперед, уже услышали мысль о подчинении высшей воле, о признании высшей власти, – вместо подчинения – неожиданное слово «дружен». И это не высота волхва, а высота языка, по-настоящему вещего. Князь же «всю правду», которую как будто хотел знать, воспринять не может, его реакция – не понимание судьбы, но меры безопасности.

Посмотрим теперь через призму баллады 1822 года на стихотворение в прозе 1882 года. Прежде всего в нем тоже слышится прославление языка, на этот раз русского языка: он не только правдив и свободен, как язык волхвов в стихотворении Пушкина, но и могуч, как правитель; он поддержка и опора. И очень важно, что открывается перечень эпитетов словом «великий», – этого слова в «Песни…» нет. Из величия языка выводится гипотетическое величие народа. И стихотворение в прозе приобретает отчетливо патриотическое звучание, возможно, из-за соседства слов «великий» и «русский», вызывающего ассоциации с политико-географическим термином «Великая Русь» или даже государевым титулом «Великий государь, царь всея Великия и Малыя и Белыя России самодержец».

(Хвалебное слово русскому языку произносили не раз и задолго до Тургенева. Но даже Ломоносов, который связывал гордость страной, занимающей огромные пространства, с утверждением богатых возможностей русского языка, эпитет «великий» к слову «язык» не прилагал: «Язык, которым Российская держава великой части света повелевает, по его могуществу имеет природное изобилие, красоту и силу, чем ни единому европейскому языку не уступает. И для того нет сумнения, чтобы российское слово не могло приведено быть в такое совершенство, каковому в других удивляемся».)

В действительности содержание тургеневского стихотворения в прозе, конечно, сложнее; гимн русскому языку включает горькую мысль о настоящем и будущем страны. То есть опять, как и у Пушкина, «грядущие годы таятся во мгле», но вопрошает о судьбе не правитель, а лирический герой стихотворения в прозе, к тому же скорее всего находящийся за границей, «не дома», и волнует его не собственная судьба, а судьба страны и, наверное, народа.

В этой цепочке (судьба родины – язык – народ) язык – единственная безусловная положительная сущность. Раздумья о судьбах родины тягостны; от того, что «совершается дома», трудно не впасть в отчаяние, но есть «великий, могучий, правдивый и свободный русский язык» – и значит, велик народ, которому дан такой язык (у Тургенева конструкция очень

запутанная: не «нельзя не верить», не «хочется верить», не «верю», а «нельзя верить, чтобы… не был…» – особенно по сравнению с пушкинским спокойным и внятным «с волей небесною дружен»). Достоинства языка так сильны, что могут противостоять всему дурному «дома», то есть в России; язык как будто вбирает и мощь государственную и народную.

Интересно, что слово «народ» возникает только в самом конце стихотворения, как будто «язык», вспомнив свое старославянское значение, вызывает мысль о народе. И, кажется, здесь сквозь тургеневские строки проступает еще одно хрестоматийное стихотворение Пушкина – «Памятник»: «Слух обо мне пройдет по всей Руси великой, // И назовет меня всяк сущий в ней язык…»[97] («язык» употреблен в значении «народ», «племя»). Отметим соседство слов «великий» и «язык», как и мысль о том, что великую Русь населяют разные племена – языки, но они едины в отношении к поэзии.

На этом история вольного или невольного воспроизведения торжественных эпитетов не заканчивается. Они являются в Гимне Советского Союза – тексте, соизмеримом с пушкинскими и тургеневским не глубиной и художественной силой (об этом и говорить нечего), а степенью известности в XX веке.

Уже в первой строфе:

> Союз нерушимый республик свободных
> Сплотила навеки великая Русь.
> Да здравствует созданный волей народов
> Единый, могучий Советский Союз![98] —

мы получаем слова «свободный», «могучий», «великий», «Русь», «народы», «воля». Место «воли небесной» занимает «воля народов». Мысль о единстве многократно подчеркнута и связана с самой важной чертой воспеваемого государства – его мощью. В припеве повторится эпитет «свободный» («отечество наше свободное») и появится «надежный оплот» – своеобразная «поддержка и опора».

Создается впечатление, что классические тексты Пушкина и Тургенева из-за своей укорененности в массовом сознании людей советской эпохи сыграли в данном случае роль универсального склада торжественных слов, годных для патриотического восхваления и на глазах утрачивающих всякий содержательный смысл. Даже «вдохновенному кудеснику» находится соответствие в Гимне: «Сталин… на труд и на подвиги нас вдохновил» (в редакции 1977 года – Ленин). А в третьем варианте – Гимне России (2000) – появляется «незримый хранитель могущему»:

«Одна ты на свете! Одна ты такая – // Хранимая Богом родная земля!» Есть тема будущего – впрочем, оно загадки не представляет: «В победе бессмертных идей коммунизма // Мы видим грядущее нашей страны» (1977), «Широкий простор для мечты и для жизни // Грядущие нам открывают года» (2000). Приятно отметить, что в этих текстах оказался невостребованным эпитет «правдивый».

Такое лексическое родство с классическими текстами не может ни повредить вариантам Гимна, ни улучшить их. Вряд ли оно повлияет на отношение к «Песни о вещем Олеге» или «Памятнику». Но есть опасение, что оно повредит восприятию «Русского языка»: тень от Гимна может целиком покрыть это короткое произведение, возможно, в этом стихотворении в прозе читатели слышат только хорошо знакомую патетику и уже не различают сложных мыслей и сильных чувств.

Не исключено, что желание противостоять казенному патриотизму, находящему опору в том числе и в тургеневском «Русском языке», подтолкнуло современного детского поэта Андрея Усачева к написанию стихотворения «Великий могучий русский язык» (хотя здесь можно увидеть скрытую комическую отсылку и к «Бородину» М.Ю. Лермонтова, к словам солдата: «Постой-ка, брат мусью! // Что тут хитрить, пожалуй к бою…»[99]).

Великий могучий русский
Язык показал я французу,
А он показал – французский,
А я дал месье по пузу!

Дальше в драку последовательно вступают англичане, китаец, арабы. И вот итог:

С трудом нас разняли прохожие…
И поняли мы, дураки:
Какие у нас похожие
Великие языки![100]

С той же благой целью участникам конкурса по литературе Ломоносовского турнира было предложено ответить на вопрос, что показалось смешным в этом стихотворении и какой нешуточный смысл можно в нем обнаружить.

Ответы из разных городов России были и забавные, и достаточно глубокие. Например, такие:

Смешно то, что автор играет со значениями слова «язык» (Юлия, 7-й класс).

Смешное заключается в том, что целый язык отождествляется с человеком, который может драться и «давать по пузу» (Вадим, 9-й класс).

…плюс к тому – использование разговорной лексики (*пузо, дурак* и т. д.) (Карина, 9-й класс).

Комичность всей ситуации, когда показываются языки, заставляет не раз улыбнуться. И этот внезапный переход от серьезных фраз («Великий могучий русский…») к детским шалостям (Мария, 9-й класс).

…мне показалось смешным то, что сначала, читая это стихотворение, думаешь, что там будет описано, как велик и могуч наш русский язык. Но оказывается, что слово «язык» употребляется не в предполагаемом значении (Анна, 7-й класс).

Смешным кажется здесь перенос значения языка, на котором говорят, на язык – орган и конечное возвращение к языку в первом смысле: «Какие у нас похожие великие языки!» (Дмитрий, 9-й класс).

Разные народы спорят, чей язык лучше, красивее… Это нешуточный смысл, но этот смысл очень смешно и весело передан (Есения, 6-й класс).

Нешуточный смысл в том, что не стоит разделять людей по национальности и языку. Ведь все языки похожи и одинаково важны для людей (Дарья Ракова, 6-й класс).

Люди ищут повода к войне, ссоре, презирают определенные нации, брезгуют общаться с их представителями только из-за того, что человек является представителем другой национальности, говорящей на другом языке (Дарья, 8-й класс).

Смысл этого стихотворения в том, что не нужно разжигать розни между людьми, народами, глупо искать лучшего среди равных, глупо думать, что какой-то один язык, или даже не язык, а культура, наука, может быть лучше другого, что в конце концов и понимают герои стихотворения (Дмитрий).

Можно было бы порадоваться тому, что подрастающее человечество готово смеясь расстаться со своим прошлым и порождает такие серьезные гуманные суждения, если бы не один факт: никто из участников конкурса не опознал произведение Тургенева, только несколько человек высказали робкое

предположение, что тут процитировано что-то известное. Видимо, его просто перестали изучать в школе. И это грустно. Но мы знаем, как можно действовать, чтобы, вернув «Русский язык» в программу, не допустить плоского или неверного его истолкования. И это вселяет надежду.

Раздел II

Готовимся к сочинению. Проблема воспитания в комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль»

Обычно выпускники помнят из комедии Фонвизина, которая изучается в начале 9-го класса, только смешные сцены обучения Митрофанушки счету и чтению, афоризм госпожи Простаковой насчет недворянской науки географии и заявление ее сынка о том, чего он хочет и чего не хочет. С таким багажом браться за данную тему не стоит, потому что недостаточно для ее раскрытия побранить помещицу и продукт ее воспитания и рассказать, как их высмеял Фонвизин.

Серьезное отношение к этой теме требует, нам кажется, подхода историко-литературного и даже, шире, философского. Вспомним, что XVIII век – эпоха Просвещения; это интеллектуальное и культурное движение, господствовавшее в Европе, распространилось и на Россию. Просветители верили, что свет разума может разогнать тьму предрассудков и суеверий, улучшить человека и общество. В каждом человеке от природы заложены качества, которые позволяют ему правильно строить жизнь. Но эти качества надо развивать, иными словами, надо просвещать и воспитывать людей. Задаче воспитания служили и философские трактаты просветителей, и публицистические выступления, и литературные произведения. Эпоха породила даже особый жанр – «роман воспитания».

В «Недоросле» Д.И. Фонвизин, безусловно, воплотил идеи Просвещения – в его российском варианте: если европейские просветители очень дорожили мыслью о природном равенстве всех людей и считали сословные границы предрассудком, то деятели дворянского Просвещения в России настойчиво говорили прежде всего об особом долге дворянского сословия перед отечеством.

Еще в давние времена сказано, что «комедия должна поучать, забавляя». В комедии Просвещения забавного куда меньше, чем поучительного. И нашим современникам трудно поверить, что первые зрители «Недоросля» с живейшим интересом вслушивались в пространные монологи Стародума, а Фонвизин, задумав издавать журнал «Друг честных людей, или Стародум», писал, обращаясь к своему герою и объясняя выбор заглавия: «Я должен признаться, что за успех комедии моей “Недоросль” одолжен я вашей особе. Из разговоров ваших с Правдиным, Милоном и Софьею составил я целые явления, кои публика и

доныне с удовольствием слушает».

Реплики четырех названных героев с говорящими об их «положительности» именами призваны воспитывать читателей и зрителей – другого значения в пьесе у них нет, с действием комедии они почти не связаны, разве что помогают этим героям при знакомстве опознать друг в друге «своего» – единомышленника. Так, услышав рассуждения Милона о неустрашимости, Стародум восклицает: «Обойми меня, друг мой!»

Положительные герои убеждены, что «нельзя не любить правил добродетели. Они – способы к счастью». Софья появляется на сцене с книжкой Фенелона «О воспитании девиц». Большинство суждений Стародум произносит по просьбе Софьи: «Ваши наставления, дядюшка, составят все мое благополучие. Дайте мне правила, которым я последовать должна».

Суждения Стародума и его единомышленников выстраиваются в определенную нравственную систему. Главная из человеческих ценностей – душа, а ум и знания важны, но не они определяют достоинство личности: «Отец мой непрестанно мне твердил одно и то же: имей сердце, имей душу, и будешь человек во всякое время»; «Всякий найдет в себе довольно сил, чтоб быть добродетельну. Надобно захотеть решительно, а там всего будет легче не делать того, за что б совесть угрызала»; «Ум коль он только что ум, самая безделица. С пребеглыми умами видим мы худых мужей, худых отцов, худых граждан. Прямую цену ему дает благонравие» (Стародум); «Прямое достоинство в человеке есть душа…» – говорит Правдин, а Стародум подхватывает: «Без нее просвещеннейшая умница – жалкая тварь». Есть в «Недоросле» рассуждения Стародума и о несчастных семьях, которые создаются без учета сердечных склонностей и нравственных качеств жениха и невесты («И какого воспитания ожидать детям от матери, потерявшей добродетель?»), и об истинной знатности, измеряемой «по числу дел, которые большой господин сделал для отечества… по числу людей, довольных его поведением и делами», и об истинном и мнимом счастье.

Особое место в комедии занимают высказывания Правдина и Стародума о «должности», или, как бы мы теперь сказали, о долге дворянина: по словам Стародума, «первое бесчестие» для дворянина – «не делать ничего, когда есть ему столько дела: есть люди, которым помогать; есть отечество, которому служить». Взять отставку дворянин имеет право только в том случае, «когда он внутренно удостоверен, что служба его отечеству прямой пользы не приносит». Но служить отечеству не означает находиться при дворе, где почти невозможно сохранить свою

душу и честь. Резкие выпады героя против безнравственного двора Екатерины соседствуют с уважительным упоминанием о царствовании Петра I: «Отец мой у двора Петра Великого… В тогдашнем веке придворные были воины, да воины не были придворные. Воспитание дано мне было отцом моим по тому веку наилучшее».

Из комедии мы узнаем не только об общих нравственных принципах добродетельных дворян, но и о выработанных ими конкретных правилах поведения. Например, Стародум говорит Правдину: «Постой. Сердце мое кипит еще негодованием на недостойный поступок здешних хозяев. Побудем здесь несколько минут. У меня правило: в первом движении ничего не начинать» – и слышит в ответ: «Редкие правило ваше наблюдать умеют».

Положительная программа просветителей в «Недоросле» представлена не только в уже процитированных сентенциях, но и «от противного» – в репликах и действиях «дворян, недостойных быть дворянами» (их в комедии ровно столько же, сколько дворян просвещенных, истинных). Слова Стародума «Невежда без души – зверь» подтверждаются поведением семейки Простаковых-Скотининых; на их скотскую сущность указывают не только фамилия и пристрастия Тараса Скотинина, но и многочисленные комические реплики, например слова г-жи Простаковой: «У меня материно сердце. Слыхано ли, чтоб сука щенят своих выдавала?» Напомним, что имя главного героя – Митрофана – в переводе с греческого означает «подобный матери». Благодарные воспоминания Стародума о его отце, как в кривом зеркале, отображаются в рассказе Тараса Скотинина о его крепколобом батюшке, наставления Стародума Софье – в советах Простаковой: «Нашед деньги, ни с кем не делись. Все себе возьми, Митрофанушка», мысли о долге истинного дворянина – в ее же возмущенных словах: «Да разве дворянин не волен поколотить слугу, когда хочет?.. да на что ж дан нам указ-от о вольности дворянства?»

Примеры уроков безнравственности, бессердечности, «скотского» воспитания можно умножить; при этом они столь же отвратительны, сколь живы и забавны. В финале же поведение Митрофана по отношению к матери вызывает не только негодование Правдина: «Негодница!.. Грубиян!» – но и сочувствие зрителей к поверженной, отринутой сыном, пожинающей «злонравия… плоды» Простаковой.

В формулировке темы сочинения есть слово «проблема», то есть вопрос. Если выпускник сориентирован на, условно говоря, академичный подход к делу, он может построить основную часть своей работы как ответ на вопрос: «Какие просветительские

представления о воспитании содержатся в комедии и какими средствами они выражены?» Если же автор сочинения предпочитает более свободную, непринужденную и эмоциональную форму, он может рассуждать о том, что в представлениях Фонвизина о воспитании кажется ему верным и актуальным, а что – безнадежно устаревшим. Но и в этом случае опора на текст и понимание основных идей знаменитой русской комедии обязательны.

Наше слово о Чехове

> *Из всего русского я теперь больше всего люблю русскую детскость Пушкина и Чехова, их застенчивую неозабоченность насчет таких громких вещей, как конечные цели человечества и их собственное спасение. Во всем этом хорошо разбирались и они, но куда им было до таких нескромностей, – не до того и не по чину!*
>
> *…Что же мешает мне служить, лечить и писать? Я думаю <…> господствующий в наши дни дух трескучей фразы, получивший такое распространение, – вот это самое: заря грядущего, построение нового мира, светочи человечества. Послушать это, и поначалу кажется, – какая широта фантазии, какое богатство! А на деле оно именно и высокопарно по недостатку дарования.*
>
> *Б. Пастернак. «Доктор Живаго»*

В начале 80-х годов прошлого века в плохую для меня минуту парторг школы, где я тогда работала, сказал: «Старшеклассники жалуются, что вы из них двурушников воспитываете». – «??». – «Да вот, рассказывают, вы с ними изучаете произведение, потом говорите: на экзамене нужно говорить так, а теперь посмотрим, что на самом деле…»

Вряд ли дети ходили жаловаться на меня, но что-нибудь похожее могли сказать. Я думаю, им не нравилась сама ситуация несовпадения, а также то, что они оказывались вовлеченными в некоторое противостояние официальным требованиям и воззрениям. Конечно, так естественно «хотеть, в отличье от хлыща // В его существованьи кратком, // Труда со всеми сообща // И заодно с правопорядком»[101].

Но я сочла себя вправе спросить своих учеников, чего бы они предпочли не знать: того, как надо отвечать и писать на экзамене,

или того, что мы можем понять, внимательно читая текст. Разумеется, они горячо заверили меня, что их неправильно поняли, и попросили говорить все.

Мое поведение не назовешь этически безупречным. Но неужели было бы честнее, оберегая детей от реальности, делать вид, что в книге написано именно то, что подразумевается формулировками выпускных сочинений и экзаменационных билетов?

Только потому, что я продиктовала, как надо писать на экзамене, моя ученица двадцать лет назад получила медаль, написав сочинение «Обличение пошлости в творчестве Чехова». И только потому, что я сочла излишним диктовать это пять лет назад, мой лучший ученик не сумел выполнить тестовое задание – выбрать из четырех вариантов ответа на вопрос «Что обличает Чехов в рассказе “Ионыч”?» правильный: «Чехов обличает пошлость».

А еще десятью годами раньше я сама твердо верила в то, что говорить о всяком программном произведении надо именно так, как об этом написали методисты. И от учеников надо добиваться примерно того же. Правда, тут сразу обнаруживалось некоторое противоречие: мы предлагали детям порицать героев не только за очевидно бесчестные поступки, но и за недостаточную образованность, за неспособность глубоко и сильно любить женщину, за отсутствие таланта и высокой цели в жизни. Как будто по умолчанию предполагалось, что у каждого старшеклассника все на высшем уровне и с образованностью, и с глубиной чувств, и со смыслом жизни. А на самом деле дети получали такой сигнал: то, что ты читаешь и о чем рассказываешь учителю, к твоему опыту и к твоей жизни отношения не имеет. Но этому правилу не все согласны были следовать. Однажды я услышала от ученика, которого спрашивала после уроков, чтобы оценку поставить (речь шла о чеховском «Ионыче»): «Вы хотите, чтобы я этих Туркиных ругал? А чем они вам не угодили? Шутит он вам не смешно. А она пишет роман, но плохой. А дочка играет на пианино – тоже не так. Не дерутся, не ругаются, не напиваются. Гостей зовут, кормят, поят…» Словом, как говорится в одном анекдоте про Вовочку, «мне бы ваши заботы, господин учитель». Уже не помню точно, но, кажется, я не была пристыжена – я просто увидела, что с этим человеком говорить по существу о литературе не удастся: он же не учитывает авторской интонации, не интересуется авторской позицией… Впрочем, я и сейчас так считаю. Правда, боюсь, что и сама тогда не очень-то чувствовала чеховскую интонацию.

Говорить о Чехове интересно и очень трудно. Для

непредвзятого читателя очевидно, что никого Чехов не обличает и не воспевает, ни к чему не призывает. Конечно, и обличения, и призывы в его рассказах звучат, и даже довольно часто, но их произносят персонажи, а не автор. Вот возмущается унтер Пришибеев: «Нешто можно дозволять, чтобы народ безобразил? Где это в законе написано, чтоб народу волю давать?»[102] – но мы, разумеется, его негодования разделить не можем. Вот в «Хамелеоне» негодует подвыпивший Хрюкин с укушенным пальцем, говорит о несправедливости, учиняемой «человеку, который работающий», провозглашает: «Нынче все равны…» – и заодно сообщает, что у него «самого брат в жандармах»[103].

Не будем с ним солидаризоваться? Тогда почему же мы с готовностью принимаем за чеховские слова речь Ивана Ивановича Чимши-Гималайского в «Крыжовнике» о том, что за дверью каждого счастливого должен стоять человек с молоточком и стучать, напоминая о несчастных? Помните? «…Для меня теперь нет более тяжелого зрелища, как счастливое семейство, сидящее вокруг самовара и пьющее чай»[104]. А еще Иван Иванович произнесет: «Счастья нет и не должно быть…»[105]. Но перед этим Чехов расскажет, как плыл Иван Иванович под дождем, «широко взмахивая руками, и от него шли волны, и на волнах качались белые лилии… “Ах, боже мой… – повторял он, наслаждаясь. – Ах, боже мой…”»[106]. Явно симпатизирует Чехов одному из рассказчиков и героев своей «маленькой трилогии», но взгляд писателя на людей и жизнь несравненно полнее и шире, чем воззрения его героя. И Чехов ли рассуждает в «Ионыче»: «…если самые талантливые люди во всем городе так бездарны, то каков же должен быть город»?[107] Конечно, мы знаем (и Максим Горький сказал) о Чехове: «Его врагом была пошлость». Но ведь думает о городе и семействе Туркиных доктор Старцев, раздраженный свиданием с Екатериной Ивановной после четырехлетней разлуки, – доктор Старцев, про которого на той же странице сказано, что он «вспомнил про бумажки, которые он по вечерам вынимал из карманов с таким удовольствием…»[108]. И уж, кстати сказать, не зря же после того, как мы прочитали, что главного героя жадность одолела, что он с трудом припоминает, кто такие Туркины, и что больше о нем сказать нечего, Чехов показывает, как Иван Петрович Туркин, провожая на вокзале постаревших жену и дочь в Крым, кричит свое вечное «Прощайте, пожалуйста!», машет платком и утирает слезы. И мы не содрогаемся от негодования, что опять, в который уж раз, он коверкает язык и бездарно шутит, – нет, мы сочувствуем Ивану Петровичу, понимаем его печаль при расставании с любимыми людьми; не на сатирической, а на грустной и очень человечной

ноте заканчивается этот хрестоматийный рассказ Чехова.

Очень уважаемый учитель-словесник на семинаре с гордостью процитировал свою ученицу, сказавшую о чеховской «Тоске»: «Это рассказ о жестоком мире, где лошадь оказывается человечнее людей».

Красиво, броско – но очень, мягко говоря, неточно и, как оно обычно бывает, с уклоном в осуждение общества.

Так мог бы сказать какой-нибудь герой чеховского рассказа, может быть даже с симпатией обрисованный автором, но стилистике и тону самого Чехова такая фраза чужда.

Нельзя не сочувствовать горю Ионы, потерявшего сына, но нельзя и не улыбнуться, прочитав, как герой наконец утоляет томившую его потребность рассказать все обстоятельно:

> Как молодому хотелось пить, так ему хочется говорить. Скоро будет неделя, как умер сын, а он еще путем не говорил ни с кем… Нужно поговорить с толком, с расстановкой… Надо рассказать, как заболел сын, как он мучился, что говорил перед смертью, как умер… Нужно описать похороны и поездку в больницу за одеждой покойника. В деревне осталась дочка Анисья… И про нее нужно поговорить… Да мало ли о чем он может теперь поговорить? Слушатель должен охать, вздыхать, причитывать… А с бабами говорить еще лучше. Те хоть и дуры, но ревут от двух слов…[109]

Так часто мы грешим тем, что А.П. Чудаков в монографии «Поэтика Чехова» назвал «невниманием к специфике чеховского метода изображения человека, применением к Чехову категорий и мерок, выработанных при изучении изображения человека у других писателей»[110].

А об этой специфике сам писатель высказывался с большой определенностью. Например, в письме к А.С. Суворину (30 мая 1888 года) он писал:

> Художник должен быть не судьею своих персонажей и того, о чем говорят они, а только беспристрастным свидетелем. Я слышал беспорядочный, ничего не решающий разговор двух русских людей о пессимизме и должен передать этот разговор в том самом виде, в каком слышал, а делать оценку будут присяжные, то есть читатели. Мое дело только в том, чтобы быть талантливым, то есть уметь отличать важные показания от неважных, уметь освещать фигуры и говорить их языком. Щеглов-Леонтьев ставит мне в вину, что я

кончил рассказ фразой: «Ничего не разберешь на этом свете!» По его мнению, художник-психолог должен разобрать, на то он психолог. Но я с ним не согласен. Пишущим людям, особливо художникам, пора уже сознаться, что на этом свете ничего не разберешь, как когда-то сознался Сократ и как сознавался Вольтер. Толпа думает, что она все знает и все понимает; и чем она глупее, тем, кажется, шире ее кругозор. Если же художник, которому толпа верит, решится заявить, что он ничего не понимает из того, что видит, то уж это одно составит большое знание в области мысли и большой шаг вперед[111].

В этом высказывании не стоит только слишком буквально понимать слово «беспристрастный», как нельзя согласиться с упреками, которые предъявляли писателю некоторые критики – его современники, в частности Н. Михайловский:

> Г. Чехову все едино – что человек, что его тень, что колокольчик, что самоубийца… Г. Чехов <…> гуляет мимо жизни и, гуляючи, ухватит то одно, то другое. Почему именно это, а не то? почему то, а не другое? <…> Что попадется на глаза, то он и изобразит с одинаково «холодною кровью»[112].

Объективная манера повествования, умение «освещать фигуры» не дадут нам ошибиться в том, чем более или менее симпатичны автору его герои. Пусть то «несъедобное», о чем хочет говорить с обывателем доктор Старцев («что человечество, слава богу, идет вперед и что со временем оно будет обходиться без паспортов и смертной казни»[113]), не было слишком оригинально и сто лет назад, но нельзя не посочувствовать герою, который слышит в ответ «такую философию, тупую и злую, что остается только рукой махнуть и отойти».

Но и тогда, когда рассказчик Алехин («О любви») называет Луганович «милейшей личностью»[114] и без комментариев передает его слова «в том самом виде, в каком слышал» («Луганович – это добряк, один из тех простодушных людей, которые крепко держатся мнения, что раз человек попал под суд, то, значит, он виноват…»[115]. «Мы с вами не поджигатели, – говорил он мягко, – и вот нас же не судят, не сажают в тюрьму»[116]), взрослый читатель в состоянии распознать в этих рассуждениях все ту же тупую и злую философию (которую Чехов, повторимся, не обличает, но воспроизводит как «важное показание»).

А вот понятно ли это нашим ученикам? Конечно, мы преподаем историю литературы, но куда полезнее, чем клеймить провинциального обывателя позапрошлого века, разобраться в том, улавливают ли дети авторское отношение и способны ли его разделить. Чтобы это выявить, мы провели не совсем литературный эксперимент: предложили старшеклассникам написать, какие они слышали современные аналоги той тупой и злой философии. Вот некоторые типичные ответы:

> Меня очень раздражают фразы вроде «Россия для русских», национализм по отношению к чеченцам, грузинам, армянам… Когда слышишь такие суждения иногда по телевизору, хочется просто заткнуть уши.
>
> Я не могу и, наверное, не хочу понять скинхедов. Их мысли являются ужасными.
>
> Реальный случай. На даче с ребятами заговорили о смертной казни. Было высказано два мнения, которые меня возмутили. 1. Убийц нужно казнить, так как родственникам тех, кого они убили, станет от этого лучше. 2. Убийц нужно казнить: если отнял у кого-то жизнь, нужно отдать свою взамен. У меня нет абсолютно твердой позиции по этому вопросу, но такая аргументация мне кажется злой и тупой.
>
> «Тупые хачи наприехали в Россию, все рынки захватили, гады!»
>
> При попытке завести разговор о политике часто сбиваются на порицание государства, правительства, чиновников, олигархов и т. д. При этом очевидна попытка найти виновников в жизненных неурядицах. Тупое и злое обвинение всего и каждого, кто побольше, побогаче, поумнее, поспособнее говорящего, всегда вызывало у меня тяжелое чувство стыда за говорившего.

Кажется, дети, способные реагировать на бездушие и безапелляционность, смогут адекватно воспринять чеховские произведения. Но ведь от них требуется не только почувствовать и понять, но и сформулировать, сказать, написать. А это чрезвычайно трудно не только детям. Мы и сами часто сдаемся, от усталости или неспособности начинаем довольствоваться фразами, более или менее искажающими смысл прочитанного, заслоняющими его так трудно вербализуемую сложность. И детей своими формулировками об обличении и ничтожестве подталкиваем к той самой автоматической, дешевой безапелляционности, которая так противоречит духу чеховского творчества.

А между тем внимание к слову Чехова могло бы породить потребность в собственном честном и точном слове – и о литературе, и о человеке.

Правители в русской литературе

Произведения, традиционно изучаемые в 8-м классе, и прежде всего пушкинские, на темы русской истории, – «Капитанская дочка», «Полтава», «Медный всадник» – ставят учителя перед необходимостью (или открывают возможность) говорить о проблемах, связанных с властью. Понятно, что при этом мы побуждаем задумываться о сущности власти и о том, как оценивать правителя. Но хорошо бы осмысливать на уроке литературы прежде всего то, что сказано в поэме или в романе, а не то, что известно нам о той или иной исторической личности из научных источников, и даже не то, что сказал писатель о своем герое в письме или в статье. Конечно, никому не лишне знать, как по-разному Пушкин отзывался о «государственных учреждениях» Петра и его «временных указах» («первые суть плод ума обширного, исполненного доброжелательства и мудрости; вторые жестоки, своенравны и, кажется, писаны кнутом»[117]) или какие рассказы об исключительной жестокости Пугачева и его войска содержатся в пушкинской «Истории Пугачева». Но – повторю азбучную истину – мы говорим о мире художественного произведения. Каким предстает в нем герой-правитель? Какова его система ценностей, мотивы и результаты его действий? Как все это сказывается на судьбах других героев? И – главное! – как проявляется авторское отношение к изображенному и каково оно, это отношение?

Обычно трудно выявить его сколько-нибудь полно. Наши общественно-политические и нравственные предпочтения неизбежно скажутся уже в отборе материала и расставляемых акцентах. Одни учителя сделают центром урока радостно-взволнованное чтение строк о Полтавской битве и боевом счастье. Тогда детям запомнится прежде всего такой узнаваемый, почти болельщицкий восторг: «Ура! Мы ломим; гнутся шведы»[118], а вместе с ним – прекрасный, могучий, радостный Петр-победитель. Другие оттолкнутся от других строк, обобщенных, но, безусловно, тоже одических, – о молодой России, которая «мужала с гением Петра»[119], или о том, что спустя сто лет после описанных событий ничего не осталось «от сильных, гордых сих мужей, // Столь полных волею страстей»[120], а вот Петр, «герой Полтавы»[121], воздвиг «огромный памятник себе»[122]. А третьи, прочитав и первое, и второе, захотят все же напомнить о поступке Петра, который, не поверив Кочубею, выдал его врагу – Мазепе, чем обрек на пытки и казнь, и спросить учеников, есть ли в «Полтаве» слова о том, что почувствовал и сделал царь, узнавший

о последствиях своего решения.

Выводы могут оказаться разными. Я долгое время считала, что пафос «Полтавы» – восторг перед гением Петра, и понимала завершение поэмы однозначно: только дело великого правителя достойно сохраниться в памяти потомков, а все остальные с их страстями и страданиями будут заслуженно забыты. Но ведь личная история Марии, Мазепы и Кочубея рассказана Пушкиным ярко и подробно, а значит, не забыта, сохранена для нас…

Над столкновением государственного и частного, человеческого заставляет задуматься «Медный всадник». И ученику, и учителю непросто бывает совместить в своем сознании неподдельный пушкинский восторг при описании воплощенного замысла Петра – прекрасного города и неподдельное острое сочувствие маленькому человеку, утратившему и любимую, и рассудок, и жизнь из-за того, что в великих думах великого человека жизни маленьких людей места не было. Так за кого же Пушкин? Этот вопрос может завести в тупик любой хороший урок. Одни станут говорить, что при создании великого государства жертвы неизбежны и величием цели оправданы, другие – что человек важнее… И обсуждение неизбежно далеко уйдет от текста поэмы, то есть от литературы, и при этом ни к чему не придет.

Вместо этого стоит вслух перечитать поэму, чтобы всем вместе пережить восторг, тревогу, надежду, безумие, отчаянную последнюю смелость бунта и страх преследуемого. А потом обсудить, какие чувства вызывает описание памятника Петру, сравнить его с описанием Петра перед боем в «Полтаве». И здесь возможны разногласия. Одним бросится в глаза прежде всего сходство, другие заметят, что, сохранив эпитет «ужасен»[123], Пушкин отказался от рифмы «прекрасен» и тем оставил возможность для разных толкований. Одни увидят проявление мощи правителя в том, как он сумел остановить коня «над самой бездной»[124], другие услышат в сочетании «Россию поднял на дыбы»[125] неназванное слово «дыба». А как понимать сцену, где Евгений грозит истукану? Почему символ российской государственности сохранял горделивую неподвижность, когда у ног его плескались волны, и сорвался с места в ответ на «Ужо тебе!»?[126] И как воспринимать «скаканье»[127] всадника медного: это фантастическое развитие событий или просто видение безумца?

Конкретные наблюдения бывают даже интереснее смелых интерпретаций. Восьмиклассники получают домашнее задание – проследить за употреблением эпитета «бедный» и его синонимов – и обнаруживают два интересных обстоятельства. Во-первых,

слово это приобретает, когда речь идет о Евгении, все более субъективный, открыто-сочувственный смысл, и в кульминационный момент «безумец бедный»[128] рифмуется с «Всадником Медным»[129] – огромным, тяжелым и страшным. Во-вторых, «бедный» в поэме не только Евгений. «Бедному челну»[130] и «приюту убогого чухонца»[131] вступления противопоставлены корабли со всех концов земли, стремящиеся к богатым пристаням, и громады стройные дворцов и башен – контраст прежней бедности и наступившего великолепия налицо, но упоминания о бедности из поэмы не уходят: в ветхом домике у самого залива жила Параша, по волнам наводнения несутся пожитки бледной нищеты, каморку Евгения сдают бедному поэту; уже после описанных событий на острове, где нашли труп Евгения, рыбак варит бедный ужин… Ни великие замыслы грозного царя, ни их осуществление не затрагивают основ жизни бедных сословий.

А еще можно проследить за тем, как разворачивается в поэме мотив зла. Город заложен не для жизни людей, а «назло надменному соседу»[132], чтобы «грозить… шведу»[133] – и как будто из этого источника распространяется зло, захватывая разных участников драматических событий – не забыли «вражду и плен старинный свой… волны финские»[134], «злые волны»[135], преследуют Евгения «злые дети»[136], и сам он шепчет угрозу «строителю чудотворному»[137], «как обуянный силой черной»[138], «злобно задрожав»[139].

Таким образом, анализ может стать не сомнительным инструментом для общественно-политических выводов, а поводом погрузиться в текст, обнаружить в нем важные переклички, а значит, и новые смыслы, полнее пережить и перечувствовать то, что в этом тексте есть.

Изучение «Капитанской дочки» настолько подробно и разнообразно разработано, что и добавить почти нечего. Мы умеем следить за взрослением Петруши Гринева, за тем, как все более сложные нравственные вопросы приходится ему решать и как удается следовать отцовскому завету; умеем сравнивать военные советы в Оренбурге и Белогорской крепости, осмысливать роль фольклора в создании образа «народного царя» Емельяна Пугачева и обсуждать, есть ли в сообщении о небогатых потомках Гринева скрытый намек на то, что государыня не сдержала обещания, данного Маше, – устроить ее состояние…

Таким образом, мы предлагаем своим ученикам «взрослое», аналитическое восприятие повести. Но задумаемся над тем, что они могли видеть в ней, если уже читали ее прежде, в более раннем возрасте. У нас есть очень важное свидетельство Фазиля Искандера: «Недавно, читая записки Марины Цветаевой “Мой

Пушкин", я вспомнил наши чтения "Капитанской дочки" и удивился несходству впечатлений. Мятежную душу будущего поэта поразил в этой книге Пугачев, он показался ей таинственным, заманчивым, прекрасным. Меня же, как сейчас помню, больше всего поражал и радовал в этой книге Савельич. <…> Тут преданность выступает во всех обличиях. Преданность – готовность отдать жизнь за жизнь барчука. Преданность – готовность каждую вещь его беречь, как собственную жизнь и даже сильнее. Преданность, творящая с робким человеком чудеса храбрости. <…> Но Пушкину мало и этого. Комендант Белогорской крепости предан царице точно так, как Савельич своему барчуку. Жена коменданта, такая же ворчливая, как Савельич, сама предана до последнего часа своему мужу, как предан своему барину Савельич. То же самое можно сказать о Маше и о юном Гриневе. Одним словом, здесь торжество преданности. И вот эта идея преданности с неожиданной силой погружала нас в свой уют спокойствия и доверия, уют дружеского вечернего лагеря перед последним утренним сражением. Мы ведь тоже преданы своему милому, еще кудрявоволосому барчуку, чей портрет висит на стене нашего класса»[140]. Необычный ребенок Марина Цветаева воспринимает повесть как произведение романтическое и при этом сказочное. При всем «несходстве впечатлений» и Фазиль Искандер, передающий ощущения, общие для него и его чегемских одноклассников, тоже воспринимает «Капитанскую дочку» как сказку – увлекательную положенными в сказке испытаниями, но с очень устойчивыми нравственными ориентирами и гарантированным хорошим концом, отсюда и «уют спокойствия и доверия».

Нам кажется, о «сказочности» «Капитанской дочки» стоит говорить и с повзрослевшими читателями, и в частности в связи с интересующей нас проблемой власти.

Вспомним, что почти во всех известных пушкинских сказках – переложениях фольклорных или чисто литературных сюжетов – есть правители или правительницы. Встречаются среди них завистливые, чванливые, вероломные – они в финале получают по заслугам. Но чаще цари, царицы, царевны, царевичи – любящие, сердечные, самоотверженные, как, например, юные герои «Сказки о мертвой царевне». И их терпение и любовь торжествуют над коварством злоумышленников и побеждают все.

Так же прекрасны и заслуженно счастливы в финале главные герои «Капитанской дочки» Петруша Гринев и Маша Миронова. Правда, они люди частные, не царевна с царевичем, и испытания их вызваны огромного масштаба историческими событиями, а не отдельной злой волей. При этом сказочными чертами наделяются

и Пугачев и императрица: могущественные, непримиримые, не отличающиеся кротостью и гуманностью (достаточно вспомнить цепь жестокостей, совершаемых обеими враждующими сторонами), при встрече с главными героями они проявляют, как выразился Ю.М. Лотман, «спасительную непоследовательность». Как помогают сказочным персонажам баба-яга или страшный медведь. Пусть в повести Пугачев появляется со сверкающими глазами и рассказывает сказку об орле, предпочитающем напиться живой крови, а Екатерина предстает дамой с собачкой – оба они являют милость, ими совершается чудесное спасение главных героев.

От чего зависят судьбы людей в реальных исторических обстоятельствах, Пушкин хорошо знал; да мы и сами, читая его повесть, видим, сколько раз могло случиться непоправимое с нашими прекрасными и благородными героями. Не так уж часто вознаграждаются те, кто не поступился своими представлениями о верности и чести. Александр Блок, наверное, сознательно используя пушкинский образ, напишет о другом историческом катаклизме: «Революция, как грозовой вихрь, как снежный буран, всегда несет новое и неожиданное; она жестоко обманывает многих; она легко калечит в своем водовороте достойного; она часто выносит на сушу невредимыми недостойных…»[141].

Но в последней пушкинской повести все не так, как бывает, а так, как должно быть в мире, где торжествуют, вопреки жестокости, благородство и человечность.

(Правда, приходится сделать грустноватое отступление. Даже такого мощного гуманистического заряда, какой получает читатель от «Капитанской дочки», может оказаться недостаточно для нынешнего восьмиклассника. На вопрос: «В каком стане вам легче себя представить?» – я получила неожиданный ответ: «Ну, это просто. Смотря когда. В начале – у Пугачева, потом – в войсках императрицы. У того, кто побеждает. Человек же хочет спастись…» – «Как Швабрин?» – «Ну ладно, проехали…»)

«Капитанская дочка» – эталонное произведение, и писатели других эпох, обращаясь к нашей истории, не могут не оглядываться на него, даже если хотят оспорить идеи, лежащие в его основе. Сравнение может многое прояснить. Стоит обратиться в 8-м классе к повести Л. Толстого «Хаджи-Мурат», не для подробного изучения, а для беседы на сдвоенном уроке внеклассного чтения.

После сообщения об исторической основе перейдем к главному.

Что общего между двумя повестями? Идут военные действия, в них вовлечено и мирное население. Есть герой, который хочет

спасти своих близких. Противоборствующие стороны изображены на разных уровнях: есть сцены, в которых появляются те, кто возглавляет борьбу (здесь – Шамиль и Николай I), есть их окружение и рядовые участники противостояния. В обеих повестях приводятся письма, предписания, приказы командования, либо неразумные, либо неисполнимые, и лживые реляции. В обеих есть верные слуги, готовые жизнь отдать за своего господина (а в повести Толстого – и погибающие вместе с ним). Любимая песня Хаджи-Мурата о смерти и кровной мести заставляет вспомнить исполняемую пугачевцами песню о виселице, вызвавшую «пиитический ужас» в душе Петруши Гринева, а тавлинская сказка о пойманном людьми соколе, вернувшемся потом в горы к своим, но в путах с бубенцами, – калмыцкую сказку о вороне и орле, которую рассказал Пугачев. И даже окровавленная отрубленная голова героя в финале есть и в повести Пушкина, и в повести Толстого.

Что принципиально отличает «Хаджи-Мурата» от «Капитанской дочки»? Другой взгляд на людей, на мотивы их поведения – жесткий, беспощадный взгляд позднего Толстого. Никакой высокой цели у воюющих нет – есть привычные, рутинные действия, приводящие к бессмысленной гибели множества людей с обеих сторон, есть соображения карьерные, честолюбивые, есть поступки, продиктованные местью и коварством… Вопрос, как поступить честно и справедливо, не стоит ни перед кем из участников кровавых событий. И вполне полемически по отношению к «Капитанской дочке» изображены правители – русский царь Николай I и имам Шамиль. Существенно, что вместо благородного и несколько простодушного участника событий, рассказывающего о своих встречах с предводителем восставших и передающего рассказ не менее благородной и сердечной героини о встрече с императрицей, в «Хаджи-Мурате» берет слово всеведущий автор. Ему известны потаенные желания и мысли царя и имама, он с видимой бесстрастностью, за которой легко различить отвращение, рассказывает об их сластолюбии, самовлюбленности, жестокости и беспощадности к людям, судьбы которых находятся в их власти. Здесь нет места милосердию. Шамиль грозит юному Юсуфу, сыну Хаджи-Мурата, что отрубит ему голову, а потом, «пожалев», обещает не убить его, а выколоть ему глаза. Воронцов просит передать Хаджи-Мурату, что «государь так же милостив, как и могуществен», и следует ожидать «милостивого решения… повелителя» – а через несколько страниц мы читаем, что Николай I приговаривает польского студента к двенадцати тысячам шпицрутенов и что «ему приятно было быть неумолимо

жестоким». Вследствие предписания Николая «тревожить Чечню» и был совершен набег и разорен аул. Описание последствий этого набега дети признают одним из самых сильных, страшных, потрясших их мест повести. (Правда, восприятие, как показывает практика, могут запутать ложные историко-политические представления. Было так, что, даже прочитав о чувствах, которые испытали чеченцы, увидев убитого ребенка, загаженные мечеть и фонтан, сожженные ульи с пчелами: «Это была не ненависть, а непризнание этих русских собак людьми и такое отвращение, гадливость и недоумение перед нелепой жестокостью этих существ», восьмиклассники на вопрос, кто все это сделал, отвечали: «Шамиль».)

Место сказки, воплощения мечты о человечности, занимает страшный, беспощадный рассказ о том, на какое зло способен человек.

Полемическое обращение к «Капитанской дочке» можно увидеть и в творчестве М.Е. Салтыкова-Щедрина. В частности, есть прямые отсылки к повести в «Истории одного города». В главе «О корени происхождения глуповцев» князь, которого головотяпы, не умевшие жить по своей воле и сами пожелавшие себе кабалы, просят «володеть»[142] ими, объявляет свои правила: «И тех из вас, которым ни до чего дела нет, я буду миловать; прочих же всех – казнить»[143]. Как тут не вспомнить великодушное решение Пугачева, выслушавшего твердый отказ Петруши Гринева перейти на сторону восставших: «Казнить так казнить, миловать так миловать. Ступай себе на все четыре стороны и делай что хочешь»[144]. Здесь же звучит песня «Не шуми, мати зеленая дубравушка!», памятная по «Капитанской дочке», только поют ее не удалые казацкие старшины, только что принявшие на военном совете дерзкое решение идти на Оренбург, а плачущие покорные головотяпы.

Но еще интереснее сравнить пушкинскую повесть со «сказками для детей изрядного возраста», написанными Щедриным в 80-е годы. Прямых отсылок здесь нет (разве что, по контрасту с заветом старого пескаря пескарю премудрому «пуще всего беречься уды», вспомнится напутствие старого Гринева Петруше «беречь честь смолоду»), но есть любопытные соответствия.

Пушкин придумывает к главе «Мятежная слобода» эпиграф «В ту пору лев был сыт, хоть сроду он свиреп»[145], имитируя стиль басен Сумарокова; великодушие Пугачева, готовность пощадить Гринева и помочь его невесте получают двойное освещение: басенная интонация настраивает на приземленный и насмешливый лад, однако Гринев без всяких литературных

ассоциаций в страшной тревоге за Машу «вспоминал об опрометчивой жестокости, о кровожадных привычках того, кто вызвался быть избавителем»[146] его любезной. Самому Пугачеву важно показать, что он «не такой кровопийца»[147], как о нем говорят. И в его спасительном для Гринева «львином» жесте есть царственное величие: «Глаза у Пугачева засверкали. “Кто из моих людей смеет обижать сироту?” – закричал он…»[148]. В этой же главе он рассказывает калмыцкую сказку, сравнивает себя с орлом, выступающим здесь как символ гордости и царственности.

А между тем ко времени написания «Капитанской дочки» в литературе давно уже установилась и иная традиция использования этих символов, достаточно вспомнить реплику Загорецкого из «Горя от ума», который, будучи цензором, «на басни бы налег… Насмешки вечные над львами! над орлами! Кто что ни говори: хотя животные, а все-таки цари»[149]. И в русле этой традиции оказываются сказки Салтыкова-Щедрина, в которых все власть имущие – орел, щука, медведь, волк, лев – хищники. После Пушкина, кажется, в большой литературе XIX века не встречалось правителей, изображенных с симпатией. Но Салтыков-Щедрин, видимо, вообще закрывает возможность подобного изображения. В иронических рассуждениях и комментариях, которыми сопровождаются истории о деяниях этих персонажей, многократно формулируется на разные лады один и тот же непреложный закон: «Они хищны, плотоядны, но имеют в свое оправдание, что сама природа устроила их исключительно антивегетарианцами»[150]. И чего бы ни захотели эти хищники-правители: попасть на скрижали истории посредством устройства кровопролитий, завести науки и искусства или с кем-нибудь умным диспут иметь, – их неотменимая антивегетарианская сущность срабатывает, и они ловят, рвут когтями, со злобой, с аппетитом или невольно проглатывают всю живность вокруг себя. Собственно говоря, впечатление в сказках о правителях производит не масштаб их злодеяний, а именно простота и безусловная предсказуемость реакций.

Но очевидное для автора и читателей как будто совсем не очевидно для персонажей сказок, вступающих в какие-то отношения с хищниками. Карась-идеалист, например, думал, что щука – «это что-нибудь вроде тех никс и русалок, которыми малых детей пугают, и, разумеется, ни крошечки не боялся»[151], к тому же полагал, «что и они к голосу правды не глухи»[152], и хотел воздействовать на щуку словом, поговорить с ней о добродетели. Закончилось это для него плачевно. (Вспомним, что Петруша Гринев не обещает Пугачеву «против него не

служить»[153], не признает в нем государя и объясняет дальнейшие события так: «Моя искренность поразила Пугачева»[154]. А сам Пугачев говорит: «…я помиловал тебя за твою добродетель…»[155].)

Сложнее объяснить логику поведения заглавного персонажа сказки «Самоотверженный заяц». В советском литературоведении твердо сформулирована мысль о том, что он трусливый обыватель, надеющийся «растрогать волчье сердце своей честностью и покорностью». И нашим ученикам иногда так кажется. Но ведь это неправда! Волк отпускает зайца проститься с невестой, ее братца в заложниках оставляет и объявляет условия: «Коли не воротишься через двое суток к шести часам утра, я его вместо тебя съем; а коли воротишься – обоих съем, а может быть… ха-ха… и помилую!»[156]. И сам герой не сомневается в своей скорой гибели, говорит молодой жене: «Беспременно меня волк съест…»[157]. Почему же он так спешит вернуться в срок? Ведь слова волка не оставляют надежды даже на то, что он заложника отпустит, если его условие выполнить? А потому что заяц благороден и заячью честь бережет. Смолоду. Ученики могут обнаружить множество эпизодов, в огрубленной, сниженной форме повторяющих сцены из «Капитанской дочки». Это и тревога за судьбу возлюбленной («И не ему одному смерть, а и ей, серенькой заиньке, которая тем только и виновата, что его, косого, всем сердцем полюбила!»[158]), и уже упомянутое прощание с заинькой (ср. «“Что бы со мною ни было, верь, что последняя моя мысль и последняя молитва будет о тебе!” Маша рыдала, прильнув к моей груди»[159]), и добровольное возвращение к врагу из-за невозможности бросить друга (так Гринев, поняв, что Савельич «не мог ускакать от разбойников… поворотил лошадь и отправился его выручать»[160]). Особенно выразителен вердикт заячьей родни, поддержавшей зайца в его самоубийственном решении: «Правду ты, косой, молвил: не давши слова – крепись, а давши – держись! Никогда во всем нашем заячьем роду того не бывало, чтобы зайцы обманывали!»[161]. До ярчайшего пародийного пафоса поднимается речь автора, передающего мысли зайца, из последних сил преодолевающего непредвиденные препятствия: «Пускай все чувства умолкнут, лишь бы друга из волчьей пасти вырвать!» Заяц, видимо, позабыл, что никого выручить не может, если и успеет в срок, он совершает свой заячий подвиг – и удостаивается похвалы волка и «резолюции»: «Сидите до поры до времени оба под этим кустом, а впоследствии я вас… ха-ха… помилую!»[162]. Страшную сказку саркастически завершает ключевое слово из пушкинской повести.

Над кем и над чем смеется здесь Салтыков-Щедрин? Споры учеников, пытающихся уловить ответ на этот вопрос, редко приближают их к истине. Вряд ли здесь высказана мысль о бесплодности благородства, как думают многие. Скорее о том, может ли уживаться благородство со страхом, покорностью и стремлением нравиться сильным мира сего. Похоже, неспособность отдать себе отчет в том, что хищник – это хищник и больше ничего, что перед ним не может быть нравственных обязательств, обесценивает для писателя все возможные добрые чувства самоотверженных подданных.

«Один день Ивана Денисовича» в школьном изучении

Много лет назад один мой однокурсник изображал в лицах, как его вызвал офицер с военной кафедры и строго спросил, читал ли тот «писателя Долженицына»; однокурсник с легким сердцем ответил, что писателя Долженицына не читал, выслушал офицерское одобрение и был отпущен.

Старшие глухо рассказывали, как ездили в Рязань, чтобы повидаться с удивительным автором «Ивана Денисовича»; удалось ли им встретиться с ним, не помню.

Однажды говорили мы с однокурсницей о том, что станем делать, когда окончим институт. «В школу пошла бы, только если бы можно было преподавать Солженицына», – сказала она. Это значило: «В школу не пойду никогда».

Солженицын – это было запрещенное, необычное, сильное, бесстрашное; это была правда.

А впервые я прочитала «Один день Ивана Денисовича» за несколько лет до всех этих разговоров – по указанию нелюбимой учительницы литературы; в обязательном списке были еще «Свет далекой звезды» Чаковского и «Тронка» Олеся Гончара – все, что в том году выдвигалось на соискание Ленинской премии. Из трех произведений не заинтересовало ни одно. Ни мой возраст, ни повод не располагали к благодарному восприятию рассказа Солженицына. И материал не располагал: чужая, непонятная жизнь, неинтересный герой; ни интриги, ни любви, ни других страстей.

Но и сейчас, в совсем другую эпоху, «Один день» у большинства старшеклассников горячего интереса не вызывает. Для тех, кого волнует правда о лагерях и репрессиях, в «Одном дне» уже нет пронзительной новизны, для остальных – занимательности. Что ж, это не должно обескураживать; подобным образом дело обстоит с большинством классических произведений школьной программы. И если мы убеждены, что изучать рассказ необходимо не потому, что это разрешено и даже предписано, а потому, что так ученики смогут прочувствовать важный период нашей недавней истории, а еще потому, что перед нами серьезное произведение, которое надо понять, – классика, – приходится придумывать, как организовать чтение и разговор.

Обычно «Один день» читаем вслед за рассказом Михаила Шолохова «Судьба человека». Рассказ Шолохова, как правило, производит на старшеклассников сильное впечатление и

драматизмом описанных событий (убийство предателя, муки концлагеря, поединок Андрея с Мюллером, побег, гибель семьи, встреча с Ванюшкой) и открытой эмоцией, которая слышна в речи героя и в речи автора-рассказчика. Может, немного смущает чересчур патетичное завершение («И хотелось бы думать, что этот русский человек, человек несгибаемой воли, выдюжит и около отцовского плеча вырастет тот, который, повзрослев, сможет все вытерпеть, все преодолеть на своем пути, если к этому позовет его Родина»[163]) и знаменитая «жгучая и скупая мужская слеза». Но в целом содержание рассказа довольно точно описывается формулировкой экзаменационного билета для когда-то обязательного выпускного экзамена по литературе: «Красота души советского человека – воина и труженика» (по рассказу М.А. Шолохова «Судьба человека»). И понимание этого рассказа не требует усилий, приходит само, как естественно воспринимается и заложенная в его основание картина мира, в которой противопоставлены жестоким и бесчеловечным фашистам прекрасные, сердечные *наши* – кроме главного героя, это и врач, и полковник, и друзья сына, и хозяин домика в Урюпинске, и другие персонажи.

На этом фоне ярче проступает своеобразие солженицынского рассказа. Основания для сравнения очевидны, ученики легко называют общее: время написания (после войны, в начале оттепели), время действия, в центре повествования – один главный герой, что ясно уже из названий. Есть общее и в судьбе героев: оба воевали, попали в плен, оказались в лагере… Но на этом, кажется, сходство заканчивается. Солженицын задумал свой рассказ еще в 1951 году, а написал в 1959-м, через два года после того, как рассказ Шолохова был напечатан в «Правде» и в первый раз прочитан по Всесоюзному радио, и «Один день» производит впечатление спокойного и жесткого опровержения. Хорошо, если ученики могут сформулировать разницу ощущений от двух произведений, выяснить, чем они так резко различны. В зависимости от того, что покажется детям самым существенным, и строится дальнейший разговор; дело учителя – вовремя задавать вопросы, помогающие ученикам вглядеться в текст и осознать новые смыслы.

Иногда говорят, что «Судьба человека» ярче и значительнее, что видно уже из названий: судьба – один день; обобщенно-торжественное «человек» – обыденное «Иван Денисович». Приняв и оценив это наблюдение, отметив нарочитую простоту названия солженицынского рассказа, спросим детей, насколько буквально следует его понимать. Действительно, начинается все с подъема в пять часов утра, заканчивается описанием мыслей засыпающего

Ивана Денисовича о прошедшем дне, а между этими крайними точками – мытье полов в надзирательской, столовая, санчасть, работа на ТЭЦ, шмон, очередь за посылкой, покупка табаку… Можно, чтобы повторить основные события, спросить, почему этот день «ничем не омраченный, почти счастливый», перечислить удачи. А потом предложить вспомнить, что мы узнали о жизни Ивана Денисовича за рамками этого дня. И тогда окажется, что Иван Денисович вспоминает о «доколхозной» и колхозной предвоенной жизни, о том, как он воевал, попал в окружение, а потом в немецкий плен, как убежал к своим, как его били в контрразведке, как семь лет провел на севере, на лесоповале… Не день, а судьба. А точнее, много судеб. Ученики могут вспомнить, кто из персонажей кем был до лагеря, как и за что попал сюда, как и почему мы об этом узнаем… Из этих штрихов складывается картина жизни целой страны – с почти фатальной неизбежностью ареста, расстрела, лагеря.

Почему же тогда все эти горести, несправедливости, муки, о которых сказано в «Одном дне», у неподготовленного читателя не вызывают потрясения? Возможно, дело в манере повествования. Вот в «Судьбе человека» Андрей Соколов горячо и эмоционально вспоминает и о прекрасных людях, которые встретились на его горьком пути («Вот что значит настоящий доктор! Он и в плену и в потемках свое великое дело делал»[164]), и о собственных переживаниях («Но вот уже лесок над озером, наши бегут к машине, а я вскочил в этот лесок, дверцу открыл, упал на землю и целую ее, и дышать мне нечем…»[165]), и сам автор говорит о чувствах («Видали вы когда-нибудь глаза, словно присыпанные пеплом, наполненные такой неизбывной смертной тоской, что в них трудно смотреть? Вот такие глаза были у моего случайного собеседника»[166]).

А у Солженицына бригадир Тюрин страшную историю своей жизни «рассказывает без жалости, как не об себе» и о главном герое говорится почти бесстрастно:

> Считается по делу, что Шухов за измену родине сел. И показания он дал, что таки да, он сдался в плен, желая изменить родине, а вернулся из плена потому, что выполнял задание немецкой разведки. Какое ж задание – ни Шухов сам не мог придумать, ни следователь. Так и оставили просто – задание. В контрразведке били Шухова много. И расчет был у Шухова простой: не подпишешь – бушлат деревянный, подпишешь – хоть поживешь еще малость. Подписал[167].

Возникает закономерный вопрос: кто это рассказывает?

Ученики отвечают на него без труда: хотя повествование ведется от 3-го лица, перед нами мир, увиденный глазами героя, зэка Шухова, мы узнаем о том, как он оценивает людей, понимает происходящее. Если есть в классе те, кому это интересно, можно предложить им проанализировать язык хотя бы первой страницы рассказа (от слов «Шухов вспомнил» до «все тело разнимает») и выявить особенности, которые позволяют судить о герое. Правда, лучше делать это на уроке русского языка, чтобы не ломать интонацию разговора.

Пришла пора более подробно поговорить о герое. Какое отношение он вызывает? Здесь почти неизбежна дискуссия. Некоторым старшеклассникам Иван Денисович кажется не просто рядовым зэком, а совсем убогим, неполноценным человеком. Случалось слышать от учеников, что «Солженицын намеренно принижает человека из народа» или даже «опускает»; в доказательство они приводят и то, что Шухова занимают только мысли о еде, куреве и тепле, что он может отнять поднос и «закосить» две миски каши; что он совсем невежественный, не знает, что такое стихи, интересуется, куда девается старый месяц; готов услужить богатому зэку в надежде на подачку. Особенно не нравится таким ученикам бесчувственность Ивана Денисовича: по семье он не тоскует, о любви к жене ни слова не было, нет сострадания к тем, кто попадает в БУР или в карцер, и, может быть, главное – нет выраженной ненависти к надзирателям, начальству, нет негодования, нет протеста.

Другие на это возражают, что Иван Денисович, конечно, далек от идеального человека из народа, воина и труженика, но сумел сохранить и чувство собственного достоинства, и представления о правильном человеческом поведении; он ценит честность, доброту, умение работать, готовность трудиться на бригаду; он делится печеньем с Алешкой, который «неумелец», «всем угождает, а заработать не может». Интересно, что и защитники, и обвинители обычно опираются не только на свою систему ценностей, но и на известные им классические образцы «правильных» людей из народа; одни апеллируют к Некрасову с его бунтарями и философами, другие – к Льву Толстому с Платоном Каратаевым.

Особые споры может вызвать обсуждение центрального эпизода рассказа, где Иван Денисович вдохновенно трудится вместе со всей бригадой, где возникает нечто подобное соцсоревнованию. Что это: «привычка к труду благородная»[168] или «блуд труда», который «у нас в крови»?[169]

Стоит сразу отметить те места в рассказе – их немного, – где сам автор объясняет читателю то, чего не может знать его герой

(это, например, рассказ о том, что именно «по левой» писал фельдшер Коля Вдовушкин и как он попал в санчасть). Заметим, что такие фрагменты отличаются и по языку. Важно, что они отменяют ощущение герметичной замкнутости в мире героя, но при этом нередко мнение автора и героя, при всей несомненной разнице в глубине, кругозоре и проч., совпадает. Вот, например, безусловно «авторский» фрагмент: «А вблизи от них сидел за столом кавторанг Буйновский. Он давно уже кончил свою кашу и не знал, что в бригаде есть лишние, и не оглядывался, сколько их там осталось у помбригадира. Он просто разомлел, разогрелся, не имел сил встать и идти на мороз или в холодную, необогревающую обогревалку. Он так же занимал сейчас незаконное место здесь и мешал новоприбывающим бригадам, как те, кого пять минут назад он изгонял своим металлическим голосом. Он недавно был в лагере, недавно на общих работах. Такие минуты, как сейчас, были (он не знал этого) особо важными для него минутами, превращавшими его из властного звонкого морского офицера в малоподвижного осмотрительного зэка, только этой малоподвижностью и могущего перемочь отверстанные ему двадцать пять лет тюрьмы». Мнение героя выражено проще, но авторскому не противоречит: «А по Шухову правильно, что капитану отдали. Придет пора, и капитан жить научится, а пока не умеет»[170].

Сложнее понять авторское отношение к героям-интеллигентам в эпизодах, где они говорят о чем-то совершенно непонятном Шухову. На чьей стороне автор, когда Цезарь и Х-123 спорят о том, гениален ли Эйзенштейн, причем Цезарь «руку протянул за кашей, на Шухова и не посмотрел, будто каша сама приехала по воздуху, – и за свое: – Но слушайте, искусство – это не *что*, а *как»,* Х-123 говорит, что «гнуснейшая политическая идея – оправдание единоличной тирании»[171], и «кашу ест ротом бесчувственным»[172], а Иван Денисович, не дождавшись, чтобы Цезарь угостил покурить, уходит.

Но учитель и не ставит перед собой неисполнимой задачи внести полную ясность в восприятие рассказа или привести целый класс к одинаковым выводам. Достаточно, если удастся организовать совместное размышление и просто совместное нахождение в мощном силовом поле текста.

И когда однажды я, увлекшись, вдруг заговорила быстро и с большим количеством терминов, один ученик, прищурившись, произнес: «Они, москвичи, друг друга издаля чуют, как собаки. И, сойдясь, все обнюхиваются, обнюхиваются по-своему. И лопочут быстро-быстро, кто больше слов скажет. И когда так лопочут, так редко русские слова попадаются, слушать их – все равно как

латышей или румын»[173], а все остальные рассмеялись, – я была вполне удовлетворена: текст вошел в сознание, стал нашим бытом и может дальше разнообразно прорастать в сознании учеников.

«Вторичные признаки» художественного слова и смысл – 2

…гиперболы, метафоры, литоты, вторичные половые признаки Поэзии…[174]

Ян Сатуновский

Известно, что не способность употреблять так называемые изобразительно-выразительные средства делает человека писателем и не умение писать ямбами или хореями – поэтом. Однако известно и то, что художественный смысл прозы не сводится ни к прямо высказанным в ней идеям, ни к морали, которую можно вывести из жизненного пути героя. Полнота понимания невозможна без более или менее осознанного восприятия особенностей речи – и строя фразы, и словоупотребления, и сочетания стилей. То же справедливо и для поэзии, только здесь воспринимаются еще метр и ритм, особенности рифмовки или отсутствие рифмы, характер звучания и др.

В старших классах стоит на конкретных примерах рассмотреть, как разные «вторичные признаки» художественной речи влияют на восприятие и формируют представление о художественном мире того или иного произведения.

Можно провести двухчасовое занятие в 11-м классе таким образом. Каждый учащийся получает листки с семью отрывками из произведений русской прозы XX века и задание:

> Подчеркните самые характерные для стиля каждого отрывка словосочетания, сформулируйте, какие особенности языка отличают этот отрывок от других, и на этом основании найдите парные отрывки – взятые из одного произведения (здесь представлены фрагменты **начальных страниц** четырех произведений разных авторов – классиков русской литературы XX в.).
>
> Можете ли вы установить, когда и где разворачивается действие каждого произведения?
>
> Что общего между всеми этими произведениями?

Для чистоты эксперимента собственные имена, которые могли бы послужить ученикам ненужной подсказкой, заменены значком XX. Возможно, произведения знакомы старшеклассникам

(это вероятнее, если они были включены в списки для летнего чтения или в программу по литературе). В любом случае лучше провести предлагаемое занятие до того, как произведения будут обсуждаться на уроках литературы.

Все четыре произведения (а это, как легко определит любой учитель-словесник, «Один день Ивана Денисовича» А. Солженицына, «Белая гвардия» М. Булгакова, «Котлован» А. Платонова и «Дар» В. Набокова) объединяет то, что повествование ведется от 3-го лица (только в «Даре» это несколько сложнее, но в предлагаемом отрывке тоже именно так). И при этом строй речи позволяет проникнуть в сознание главного героя.

Занятие можно провести в форме беседы по приведенным выше вопросам.

1.

ХХ вспомнил: сегодня судьба решается – хотят их 104-ю бригаду фугануть со строительства мастерских на новый объект «Соцбытгородок». А Соцбытгородок тот – поле голое, в увалах снежных, и прежде чем что там делать, надо ямы копать, столбы ставить и колючую проволоку от себя самих натягивать – чтоб не убежать. А потом строить.

Там, верное дело, месяц погреться негде будет – ни конурки. И костра не разведешь – чем топить? Вкалывай на совесть – одно спасение.

Бригадир озабочен, уладить идет. Какую-нибудь другую бригаду, нерасторопную, заместо себя туда толкануть. Конечно, с пустыми руками не договоришься. Полкило сала старшему нарядчику понести. А то и килограмм.

Испыток не убыток, не попробовать ли в санчасти *косануть*, от работы на денек освободиться? Ну прямо все тело разнимает[175].

2.

Но дни и в мирные и в кровавые годы летят как стрела, и молодые ХХ не заметили, как в крепком морозе наступил белый, мохнатый декабрь. О, елочный дед наш, сверкающий снегом и счастьем! Мама, светлая королева, где же ты?

Через год после того, как дочь ХХ повенчалась с капитаном Сергеем Ивановичем ХХ, и в ту неделю, когда старший сын, ХХ, после тяжких походов, службы и бед вернулся на Украину в Город, в родное гнездо, белый

гроб с телом матери снесли по крутому Алексеевскому спуску на Подол, в маленькую церковь Николая Доброго, что на Взвозе.

Когда отпевали мать, был май, вишенные деревья и акации наглухо залепили стрельчатые окна. Отец Александр, от печали и смущения спотыкающийся, блестел и искрился у золотеньких огней, и дьякон, лиловый лицом и шеей, весь ковано-золотой до самых носков сапог, скрипящих на ранту, мрачно рокотал слова церковного прощания маме, покидающей своих детей[176].

3.

Дальше город прекращался – там была лишь пивная для отходников и низкооплачиваемых категорий, стоявшая, как учреждение, без всякого двора, а за пивной возвышался глиняный бугор, и старое дерево росло на нем одно среди светлой погоды. ХХ добрел до пивной и вошел туда на искренние человеческие голоса. Здесь были невыдержанные люди, предававшиеся забвению своего несчастья, и ХХ стало глуше и легче среди них. Он присутствовал в пивной до вечера, пока не зашумел ветер меняющейся погоды; тогда ХХ подошел к открытому окну, чтобы заметить начало ночи, и увидел дерево на глинистом бугре – оно качалось от непогоды, и с тайным стыдом заворачивались его листья. Где-то, наверно в саду совторгслужащих, томился духовой оркестр: однообразная, несбывающаяся музыка уносилась ветром в природу через приовражную пустошь, потому что ему редко полагалась радость, но ничего не мог совершить равнозначного музыке и проводил свое вечернее время неподвижно. После ветра опять настала тишина, и ее покрыл еще более тихий мрак. ХХ сел у окна, чтобы наблюдать нежную тьму ночи, слушать разные грустные звуки и мучиться сердцем, окруженным жесткими каменистыми костями[177].

4.

Всегда ХХ по подъему вставал, а сегодня не встал. Еще с вечера ему было не по себе, не то знобило, не то ломало. И ночью не угрелся. Сквозь сон чудилось – то вроде совсем заболел, то отходил маленько. Все не хотелось, чтобы утро.

Но утро пришло своим чередом.

Да и где тут угреешься – на окне наледи наметано, и на стенах вдоль стыка с потолком по всему бараку – здоровый барак! – паутинка белая. Иней[178].

5.

Сам только что переселившись, он в первый раз теперь, в еще непривычном чине здешнего обитателя, выбежал налегке, кое-чего купить.

Улицу он знал, как знал весь округ: пансион, откуда он съехал, находился невдалеке; но до сих пор эта улица вращалась и скользила, ничем с ним не связанная, а сегодня остановилась вдруг, уже застывая в виде проекции его нового жилища.

Обсаженная среднего роста липами с каплями дождя, расположенными на их частых черных сучках по схеме будущих листьев (завтра в каждой капле будет по зеленому зрачку), снабженная смоляной гладью саженей в пять шириной и пестроватыми, ручной работы (лестной для ног) тротуарами, она шла с едва заметным наклоном, начинаясь почтамтом и кончаясь церковью, как эпистолярный роман. Опытным взглядом он искал в ней того, что грозило бы стать ежедневной зацепкой, ежедневной пыткой для чувств, но, кажется, ничего такого не намечалось, а рассеянный свет весеннего серого дня был не только вне подозрения, но еще обещал умягчить иную мелочь, которая в яркую погоду не преминула бы объявиться; все могло быть этой мелочью: цвет дома, например, сразу отзывающийся во рту неприятным овсяным вкусом, а то и халвой; деталь архитектуры, всякий раз экспансивно бросающаяся в глаза; раздражительное притворство кариатиды, приживалки, – а не подпоры, – которую и меньшее бремя обратило бы тут же в штукатурный прах…[179]

6.

Такие рукава исчезли, время мелькнуло, как искра, умер отец-профессор, все выросли, а часы остались прежними и били башенным боем. К ним все так привыкли, что, если бы они пропали как-нибудь чудом со стены, грустно было бы, словно умер родной голос и ничем пустого места не заткнешь. Но часы, по счастью, совершенно бессмертны, бессмертен и Саардамский Плотник, и голландский изразец, как мудрая скала, в

самое тяжкое время живительный и жаркий[180].

7.

Вопрошающее небо светило над ХХ мучительной силой звезд, но в городе уже были потушены огни, и кто имел возможность, тот спал, наевшись ужином. ХХ спустился по крошкам земли в овраг и лег там животом вниз, чтобы уснуть и расстаться с собою. Но для сна нужен был покой ума, доверчивость его к жизни, прощение прожитого горя, а ХХ лежал в сухом напряжении сознательности и не знал – полезен ли он в мире или все без него благополучно обойдется? Из неизвестного места подул ветер, чтобы люди не задохнулись, и слабым голосом сомнения дала знать о своей службе пригородная собака[181].

* * *

Прежде всего мы ощущаем простонародность героя отрывка 1. Заметны слова из жаргона заключенных, например «косануть», просторечные «фугануть», «вкалывай», «заместо», «что» в значении неопределенного местоимения («прежде чем что там делать»), частица «прямо» («Ну прямо все тело разнимает»), разговорный фразеологизм «с пустыми руками». В языке повествователя нет каких бы то ни было следов книжной культуры, в частности совсем не используются причастия и деепричастия (в слове «озабочен» уже нет значения действия). Очень скупо представлены прилагательные – в составе фразеологизма («с пустыми руками»), в составном наименовании («колючая проволока»), в роли определений, характеризующих возможные условия работы («поле голое, в увалах снежных») и свойство другой бригады – «нерасторопная».

Особенно явственна ориентация на устную речь в синтаксисе. В приведенном фрагменте только одно сложное предложение союзное, остальные – бессоюзные («И костра не разведешь – чем топить?»). Часто используется инверсия: определения после определяемых слов («Соцбытгородок тот – поле голое, в увалах снежных»[182]), инфинитив перед глаголом в личной форме в сказуемом («погреться негде будет»). Есть присоединительные конструкции («А потом строить». «А то и килограмм»).

Еще одна важная особенность этого отрывка – в нем отсутствуют слова, которые бы выражали эмоциональное состояние героя: «судьба решается» – и нет ни одного слова о

тревоге, возмущении, страхе, усталости и т. п. Этой лексической особенности соответствует синтаксическая: повествователь явно избегает двусоставных предложений со сказуемым-глаголом. Их всего два: первое («ХХ вспомнил») и открывающее третий абзац («Бригадир озабочен, уладить идет»). Интересно, что в предложении о намерениях начальства тоже не называется субъект действия: «…хотят их 104-ю бригаду фугануть со строительства мастерских на новый объект “Соцбытгородок”» – предложение неопределенно-личное.

В отрывке 4 узнаем те же характерные особенности: «Да и где тут угреешься – на окне наледи наметано, и на стенах вдоль стыка с потолком по всему бараку – здоровый барак! – паутинка белая. Иней».

Разумеется, язык повести А. Солженицына гораздо разнообразнее, и, например, когда описываются активные действия, предложения строятся иначе, чем в приведенных фрагментах, взятых из ее начала. Однако названные особенности, пусть и не в такой концентрации, окрашивают все повествование. И формируют наше представление о способе мышления главного героя и о картине мира, существующей в его сознании.

Совсем иначе строится рассказ в отрывке 2. Здесь речь безусловно литературная, с множеством различных тропов. Причем литературность эта неоднородная: наряду с традиционными книжными выражениями, свойственными приподнятой публицистической речи (тяжкие походы, мирные и кровавые годы, дни… летят как стрела, вернулся… в родное гнездо), есть необычные, подчеркнуто индивидуальные: эпитеты, преимущественно метонимические, с переносом по смежности (белый, мохнатый декабрь – белый снег в декабре, мохнатые от снега деревья; дьякон, весь ковано-золотой – ковано-золотое облачение на дьяконе), метафоры (елочный дед, сверкающий снегом и счастьем, деревья наглухо залепили окна и т. п.). С этой книжностью как-то очень органично сочетается разговорная домашность или даже детскость отдельных слов (мама, повенчалась, вишенные деревья, золотенький, сапоги, скрипящие на ранту). Получается, что характер повествования, которое и здесь ведется от 3-го лица, дает некоторое представление о внутреннем мире героев – в данном случае не одного, а целой группы – молодых Турбиных (понятно, что это отрывок из «Белой гвардии»). Для них естественно считать, что с ними происходит то важное, серьезное, даже трагическое, что обыкновенно случается в человеческой жизни, что бывало и с другими людьми – об этом говорят традиционные книжные сочетания, – но при этом герои воспринимают жизнь по-особому, очень ярко и остро,

в подробностях, и зрительные образы, связанные с грустными или радостными событиями или воспоминаниями, требуют особого языка, привычного и понятного не всем, а особому кругу близких, тонких, «своих» людей.

Эта сложность восприятия передается и богатым и разнообразным синтаксисом (в отрывке мы видим и восклицание, и риторический вопрос; почти все предложения сложные, с сочинительными и подчинительными союзами, уточняющими обстоятельствами, с множеством обособленных определений).

И сложный синтаксис, и сочетание книжности (время мелькнуло, как искра, в самое тяжкое время, живительный) с живой, естественной, доверительной интонацией (ничем пустого места не заткнешь), которая, в частности, создается вводным словом «по счастью», позволяют установить, что из того же произведения взят отрывок 6.

В отличие от двух предыдущих произведений, о которых можно было с уверенностью сказать, что одно из них имитирует разговорную речь, а другое написано безусловно книжным литературным языком с элементами интеллигентского разговорного, язык третьего (отрывок 3) ставит неподготовленного читателя в тупик. Синтаксис здесь сложный, разветвленный, правильный, характерный для письменной речи, и все-таки повествование обескураживает своей странностью. Многие слова в отрывке книжные, может быть, даже из поэтического словаря (забвение, мрак, возвышался, нежная тьма ночи, томился, не мог совершить, мучиться, грустные звуки), другие – из официально-делового языка первых десятилетий советской эпохи (отходники, низкооплачиваемые категории, совторгслужащие); воспринимаются как официальные и слова «присутствовал, учреждение». Но удивляет не столько разностильность лексики, сколько неправильность или неточность словоупотребления, многие сочетания слов воспринимаются как невозможные; понятно, что сказано, но так не говорят и тем более не пишут. Это легко почувствовать, если попытаться перевести текст на общелитературный язык. Мы сказали бы «город заканчивался», а не прекращался (этот глагол уместен, когда речь идет о процессе); можно сказать «предавались скорби» или «предавали забвению», но нельзя предаваться забвению своего несчастья. Бывает не светлая погода, а светлое время суток или ясная погода. Возможны ли искренние голоса и невыдержанные люди? Видимо, громкие, возбужденные голоса были у людей, которые пили, чтобы забыть о своем несчастье. Нельзя наблюдать тьму, можно наблюдать за ее наступлением или всматриваться во тьму.

А почему, собственно, мы считаем, что так соединять слова, как это сделано в предлагаемом отрывке, нельзя, если все, что сказано этими странными, неправильными сочетаниями, нам понятно? Потому, что так не принято, это не соответствует грамматическим и другим языковым нормам. А откуда берутся нормы? Из речевой практики, которую обобщают и фиксируют ученые-лингвисты. Значит, герой, с которым нас знакомит это повествование, как будто бы не слышал правильной речи или не привык к ней, не принадлежит к сообществу людей, которые условились говорить правильно, так, а не иначе; возникает ощущение, что он сам, как в первый раз на свете, пытается сформулировать свои ощущения и представления о мире.

Интересно, как соотносятся в этом отрывке обобщения и конкретные подробности. С одной стороны, повествователю (и герою) как будто совсем не важны (или неизвестны) видовые названия, он говорит «дерево» (а не тополь или клен), «погода» или «непогода», «разные звуки», музыку ветер уносит «в природу», а не в лес или поле, как можно было ожидать после слов о приовражной пустоши. Непонятно, какое именно несчастье стремятся забыть люди в пивной, они незнакомы герою, слова, которые они произносят своими искренними голосами, не названы и вряд ли привлекли его внимание. Герой фиксирует главное для него: эти люди несчастны, как и он сам.

Ощущения, настроение всех живых и неживых предметов, которые попадают в его поле зрения, – вот что повествователь отмечает неуклонно и последовательно: духовой оркестр томится, листья дерева заворачиваются с тайным стыдом. Можно подумать, что в последнем примере – типичное олицетворение: неживому приписаны свойства живого. Однако здесь нет тропа, нет переносного значения – для героя, похоже, не существует особой разницы между живым и неживым и дерево или листья не «как будто стыдятся», а стыдятся в самом деле. Сердце в последнем предложении тоже, оказывается, не часть неуклюжего выражения «мучиться сердцем», то есть «грустить, томиться», а слово в прямом, материальном значении, о чем свидетельствует завершение фразы: «окруженным жесткими каменистыми костями».

Так возникает представление о боли не только душевной, но и физической. Интересно, что так подробно, зримо описано именно то, чего герой видеть не может. Сообщение о грудной клетке, сопровождающее упоминание о сердце как органе, чувствующем боль, в естественной речи было бы, конечно, абсолютно излишним. Но здесь оно, возможно, помогает представить, как запечатлелась в сознании героя недавно

узнанная анатомическая подробность.

Непонятно, о чем – об оркестре или о ветре – сказано, что «ему редко полагалась радость»[183], но в любом случае это необычное сочетание выявляет еще один штрих, дополняющий картину мира в сознании героя: несчастье, грусть, томление, стыд – привычное, естественное состояние, а радость не просто бывает реже, но какой-то высшей силой, судьбой или государством, по каким-то законам выдается, «полагается».

Те же особенности находим в отрывке 7: сложное строение предложений, необычные, неправильные словосочетания («крошки земли» вместо «комочки» или «осыпающаяся земля», «лег животом вниз» вместо «на живот», «расстаться с собою» вместо «забыться», «голос собаки, прощение горя, пригородная собака»). Здесь тоже сознательно действуют предметы неодушевленные: небо вопрошает, ветер дует с определенной целью – «чтобы люди не задохнулись»[184]. Это характерно для стиля А. Платонова.

Отрывок 5 тоже непрост для восприятия, но по иной причине, чем предыдущий: он довольно длинный, но в нем всего четыре предложения, из которых только первое является простым, состоит из слов в прямом значении и может быть вполне понято с первого раза.

Каждое следующее предложение длиннее и сложнее по структуре (и даже запутаннее), чем предыдущее, и при этом насыщеннее словами в переносном значении. (Заметим, к примеру, что в третьем предложении подлежащее и сказуемое «она шла» стоят на 41-м и 42-м местах от начала – появляются только после череды распространенных определений и вставных конструкций.) И все эти разветвленные построения и словесные образы нужны для рассказа не о сложном размышлении или запутанном событии, а всего лишь о том, как герой разглядывает улицу, на которой ему предстоит жить.

Обращает на себя внимание очень богатый и разнообразный словарь: есть слова книжные и даже специальные («проекция, схема, кариатида, эпистолярный роман, экспансивно, вне подозрения»), некоторые воспринимаются как несколько устаревшие («чин, обитатель, бремя, прах, не преминула бы объявиться, умягчить иную мелочь»), есть элементы не просторечные, но разговорные («выбежал налегке, кое-чего купить, пестроватый»). В последнем предложении заметны слова с сильной эмоциональной окраской: «неприятный», «раздражительное притворство» и, самое сильное, – «ежедневная пытка для чувств». Но это очень экспрессивное выражение появляется в окружении контекстных синонимов – «зацепка» и

«мелочь»; страдания героя могут быть вызваны цветом или архитектурной деталью здания, а проявляются эти страдания в том, что герой ощущает неприятный вкус во рту, точнее, вкус нелюбимой пищи или невольно обращает внимание на некрасивый предмет. Не значит ли это, что герой произведения – эгоист и неврастеник? Скорее всего, нет – ведь нельзя сказать, что он вглядывается в окружающее исключительно с тем, чтобы обезопасить себя. Похоже, его очень интересуют зрительные впечатления и не меньше, а, наверное, еще больше – он сам, его собственное состояние, ощущения и возможность «поймать» их и выразить в слове. И слово это особое, индивидуальное – так воспринимать мир может только он и так говорить о мире тоже.

Каким термином назвать образное выражение «эта улица вращалась и скользила, ничем с ним не связанная, а сегодня остановилась вдруг, уже застывая в виде проекции его нового жилища»?[185] Выражение это как будто метафорическое, употребленное в переносном значении: улица в действительности не двигалась и не останавливалась. Но есть ли здесь скрытое сравнение? Прямой смысл в грубом пересказе получается такой: эта улица находилась на периферии сознания героя, он в нее не вглядывался, а теперь появилась причина воспринять ее полнее.

В третьем предложении есть понятная метафора – «зеленый зрачок» – и несколько неожиданных сочетаний: «среднего роста липы» (так говорят о людях, а не о растениях), «лестная для ног» ручная работа (и лестно что-либо может быть только людям). Но это воспринимается не как неправильность, неумелость (так было в отрывках 3 и 7), а как изыск, может быть, игра; во втором случае игра словами очевидна: ручная работа – для ног. Серия причастных оборотов: улица, «обсаженная липами с каплями дождя, снабженная смоляной гладью и тротуарами»[186] – создает представление о том, что улица сделана, изготовлена разом, может быть, только что – сразу с липами определенного размера, причем с каплями дождя, которые расположены по определенной схеме (кто расположил?). Более того, и дома на этой улице расположены по определенной схеме – и это схема сюжета определенного жанра, безусловно архаического для XX века (сентиментальный роман в письмах мог заканчиваться венчанием, заключением брака между возлюбленными, состоявшими в переписке). И это не особенность улицы, а особенность мышления и восприятия главного героя романа В. Набокова – писателя Федора Константиновича Годунова-Чердынцева, отразившаяся в характере повествования.

О стилях и художественности (Из опыта стилистического анализа художественных текстов)

Содержание школьного предмета не может вполне соответствовать современным научным представлениям. Это верно и для русского языка. Учителям хорошо известно, что школьная лингвистика далеко не всегда отражает воззрения ученых-лингвистов, к тому же существуют расхождения и между авторами разных школьных учебников, и между представителями большой науки. Рассматривать ли как отдельные части речи слова категории состояния, причастия и деепричастия? Суффиксом или окончанием считать – ТЬ в неопределенной форме глагола? На эти и подобные вопросы можно отвечать по-разному, в зависимости от того, какие свойства языкового явления считать основными. Может быть, для школьника полезнее не выучить признанный правильным ответ, а знать, что возможны разные точки зрения и разные принципы классификации (мои ученики, например, выделяют – ТЬ сразу и как суффикс, и как окончание – «домиком»). Но есть такие представления, закрепленные традицией преподавания русского языка в школе, с которыми смириться трудно. Среди них – понятие «художественный стиль».

Стало распространено задание, проникшее и в ЕГЭ, – определить, к какому стилю относится данный текст (среди возможных ответов в перечень понятных функциональных стилей включается и «художественный»). Легко распознать художественное произведение, особенно если оно написано стихами или изобилует тропами, которые почему-то считаются верным признаком художественности, как будто не бывает настоящей поэзии и прозы без тропов и других заметных «изобразительно-выразительных средств». Если мы учим детей, что художественный стиль существует наравне с официально-деловым и научным, мы формируем в их сознании ложную идею. В действительности же нет специфических лексических или синтаксических особенностей, характерных для художественной литературы вообще, а есть множество индивидуальных стилей писателей, и художественный текст воздействует на нас по-особому еще и потому, что мы читаем его иначе, чем научную статью, газетную колонку или официальный документ.

Вместо того чтобы учиться отличать художественное от нехудожественного по формальным признакам (а не по качеству

текста, что было бы куда интереснее и полезнее), стоит заниматься анализом разных художественных текстов. Эффективен такой путь: как можно более точно и тонко сформулировав впечатление от произведения или фрагмента, попытаться понять, какие именно языковые особенности способствовали такому впечатлению. Если же это не удается, будем действовать иначе: вглядимся в текст, чтобы отметить все сколько-нибудь непривычное, необычное, не соответствующее нашим представлениям о правильном и общепринятом; среди этого «неправильного» очень часто обнаруживается свойственное тому или иному функциональному стилю – публицистическому, официально-деловому, разговорному. Когда эти отклонения от нормы осознаны, нужно спросить себя (и учеников), зачем они, как они влияют на восприятие прочитанного.

Обратимся к конкретным примерам.

Прочитаем отрывок из книги Ю. Коваля «Самая легкая лодка в мире».

> Кривые и толстенькие коряги, торчащие из воды перед носом «Одуванчика», с шумом хлопнули крыльями и поднялись в воздух, превратившись в утиную стаю… Шуршащий взрыв раздался в камышах – вытянув зеленую шею, взмыл в небо запоздавший селезень.
>
> – Все, – сказал капитан, – дальше нам не пройти.
>
> Поперек макарки лежала почерневшая сучковатая береза. Как видно, ее принесли сюда рыбаки или охотники, гуляющие в болотах. Береза была как бы мостиком через макарку.
>
> – Попробуй ее утопить, – сказал я. – Тогда проплывем над нею.
>
> Капитан-фотограф поднялся и, упираясь веслом в дно, встал одной ногой на березу. Медленно, неохотно береза затонула под его тяжестью, да и сам капитан ушел в воду по колено.
>
> Я подтянулся за куст – нос лодки въехал на березу. Капитан выхватил из воды ногу, закинул ее в лодку – и береза всплыла, глухо толкнулась в дно «Одуванчика» и подперла нас снизу.
>
> Все стало на свои места. Капитан сидел на своем месте, я на своем, береза вернулась на свое. И мы сидели на березе.
>
> Впереди, за березой, – капитан, сзади, на корме, – я. При желании мы могли покачаться как на качелях, но плыть назад или вперед никак не могли.

– Сели, что ль? – достаточно хладнокровно спросил капитан.

Напряженно вглядываясь в дно лодки, я искал пробоин. Мне казалось, что острый сук впился в платье нашей общей теперь с капитаном невесты, вот-вот разорвет его и мы не то что утонем, а повиснем посреди макарки полумокрые, полузатонувшие.

– Сидим, – ответил я, – пробоин не видно. Надо бы снова утопить березу, тогда прошмыгнем.

– Твоя очередь утопливать, – справедливо указал капитан.

Кое-как приподнявшись, я шагнул из лодки в воздух, стараясь наступить на березу. Она уклонялась от моей ноги, увертывалась. Нога летала в воздухе над водой, замах ее пропадал, она уже не знала, что делать. Вернуться в лодку нога не могла, для этого надо было от чего-то оттолкнуться. Ударом весла капитан подвинул ко мне березу, и нога в отчаянии рухнула на нее.

Береза сразу затонула, и я сделался человеком набекрень. Правая нога уходила в воду, левая подымалась вверх и уплывала вперед с «Одуванчиком».

Схватив себя за колено, я выволок ногу из воды и свалился в лодку. Береза не успела всплыть, как «Одуванчик» шмыгнул вперед, проскочил, и теперь уже никакого пути назад не было. Всплывшая береза покачивалась за кормой[187].

Сверим впечатления. Я не знаю человека, который, раньше или позже, не расхохотался бы, читая этот отрывок, при всем сочувствии к героям, которые попали в трудное, даже кажущееся безвыходным положение. Конечно, если человеку не смешно, пытаться объяснить ему, что здесь смешного, невозможно (вспомним фильм «Укрощение строптивого», в котором герой Челентано заливается слезами, глядя на экран, где показывают комедийное падение с лестницы: «Ему же больно!»). Но если смешно (а бывает еще кроме веселья радостное изумление от того, как все удивительно рассказано), интересно разобраться, как это сделано.

Самое необыкновенное место, при всей узнаваемости ощущений героя, – третий от конца абзац, рассказ о второй попытке утопить березу. Прежде всего моим ученикам разного возраста приходила в голову такая мысль: «Здесь нога олицетворяется, можно так сказать?» Так сказать, конечно, нельзя, но, наверное, ненамного лучше сообщить, что при

описании движений ноги использовано олицетворение. Дело ведь не в том, чтобы приискать явлению более или менее подходящее название, найти место в существующей классификации, это по осмысленности действий равносильно тому, чтобы сказать: «Стиль этого текста художественный», – и успокоиться, прекратить дальнейшие размышления. Комический эффект достигается в основном употреблением глаголов. Нога здесь, во-первых, ведет отдельное от человека существование (она «летала, рухнула, уплывала, не могла вернуться»), а во-вторых, при этом наделяется разумом и чувствами («не знала, что делать, в отчаянии рухнула»; наверное, это метонимия – ведь в действительности весь герой, а не нога, являющаяся его частью, не знал, что ему делать). Заметим, что в других случаях и капитан, и герой-рассказчик обращаются с ногой, как с чем-то отдельным от них, но неодушевленным: капитан свою ногу «выхватил из воды» (а не вытащил или хотя бы выдернул), рассказчик – «выволок». Береза же предстает вполне одушевленной (она затонула «неохотно, уклонялась от ноги, увертывалась»), как и «Одуванчик», который в конце «шмыгнул вперед» (сравним с репликой героя: «Тогда прошмыгнем»).

Однако веселая игра «живое-неживое» началась – и это без труда замечают дети – раньше, с первого предложения, когда «кривые и толстенькие коряги с шумом хлопнули крыльями и поднялись в воздух». Похож ли этот полет толстеньких коряг на позже описанный полет ноги? И да, и нет: на этот раз в переносном значении употреблены не глаголы, а существительное. Как передать смысл первого предложения скучно, но точно? «Сначала нам казалось, что перед носом лодки коряги, а потом оказалось, что это утки; это стало ясно, когда они хлопнули крыльями и поднялись в воздух». «Коряги» вместо «утки, похожие на коряги» – скрытое сравнение, то есть метафора. Но метафора необычная, потому что скрытым сравнение остается недолго, почти сразу раскрывается, объясняется: «превратившись в утиную стаю». А если еще точнее, мы, безусловно, догадываемся, что в конечном счете перед нами всего лишь сравнение, скрытое или явное, но написано об этих утках-корягах так, что остается маленькая вероятность обыкновенного сказочного превращения. По всей видимости, автор вообще избегает всяких «кажется» и «как будто»; вспомним, к примеру, фрагмент из другой его книжки: «Матрос <это кличка пса>, которому в жизни тоже не везло, залез на лавку и улегся, свернувшись. Он превратился в рыжую пушистую подушку. Вася положил голову на эту подушку и скоро заснул, слушая, как бурчит у подушки в животе»[188].

Можно заметить и другие особенности. Чем, например, интересен фрагмент: «Все стало на свои места. Капитан сидел на своем месте, я на своем, береза вернулась на свое. И мы сидели на березе»? Опять перед нами игра, на этот раз с фразеологизмом «все стало на свои места» (его значение – «все разъяснилось» или «все приведено в порядок»), который комментируется таким образом, что становится непонятно, фразеологизм ли это.

Любопытно также осмыслить эффект от фраз «справедливо указал капитан», «сделался человеком набекрень». Правда, важно вовремя остановиться.

Если книги Юрия Коваля можно читать и обсуждать и с пятиклассниками, и с выпускниками, то фрагменты из романов А. Фадеева и В. Гроссмана даже старшеклассники воспринимают и анализируют с трудом. Однако попробовать стоит.

Спросим учеников, к какому стилю принадлежат данные отрывки.

> …природные донецкие шахтеры, оба они участвовали в гражданской войне во времена еще той немецкой оккупации и деникинщины. Филипп Петрович Лютиков, оставленный секретарем подпольного райкома, был немного постарше своего товарища, – было ему уже за пятьдесят. Старый мастеровой, герой труда еще тех первых лет восстановления хозяйства, он выдвинулся как производственник: был директором сначала совсем маленьких, а потом все более крупных предприятий. В Краснодоне он работал уже лет пятнадцать, в последние годы – начальником механического цеха Центральных мастерских треста «Краснодонуголь»[189].
>
> Его товарищ по подполью Матвей Шульга, по отчеству Костиевич <…> принадлежал к самому первому призыву промышленных рабочих, брошенных на помощь деревне. Родом из Краснодона, он так всю жизнь и проработал потом в разных районах Донбасса на должностях, связанных с деревней. С начала войны он работал заместителем председателя исполкома одного из северных сельских районов Ворошиловградской области[190].
>
> Дементий Трифонович Гетманов был родом из Ливен Воронежской области, но у него имелись долгие связи с украинскими товарищами, так как он много лет вел партийную работу на Украине. Его связи с Киевом были упрочены женитьбой на Галине Терентьевне, – ее многочисленные родственники занимали видные места в

партийном и советском аппарате на Украине.

Жизнь Дементия Трифоновича была довольно бедна внешними событиями. Он не участвовал в гражданской войне. Его не преследовали жандармы, и царский суд его никогда не высылал в Сибирь. <…> Он был когда-то толковым, дисциплинированным пареньком, хотел учиться в механическом институте, но его мобилизовали на работу в органы безопасности, и вскоре он стал личным охранником секретаря крайкома. Потом его отметили и послали на партийную учебу, а затем он был взят на работу в партийный аппарат – сперва в организационно-инструкторский отдел крайкома, потом в управление кадров Центрального Комитета. Через год он стал инструктором отдела руководящих кадров. А вскоре после тридцать седьмого года он сделался секретарем обкома партии, как говорили, – хозяином области[191].

Если ученики не читали романов, из которых взяты отрывки, они могут не догадаться, что имеют дело с художественной литературой, и, скорее всего, «художественным» стиль не назовут. Незнакомые с языком недавно ушедшей эпохи и жанрами биографии, служебной, партийной или комсомольской характеристики, они иногда говорят, что тексты напоминают им досье или резюме, то есть все-таки чувствуют сходство с документами официально-делового стиля. Ощущение можно подкрепить конкретными наблюдениями. Во всех отрывках сообщаются факты: точные географические названия, в частности сведения о том, откуда герои родом, должности, официальные названия учреждений и предприятий – места службы героев. Употребляются сходные конструкции: «участвовал в гражданской войне, через год (в последние годы, вскоре после тридцать седьмого года, с начала войны) стал (сделался, работал) начальником (секретарем обкома партии, инструктором, заместителем председателя исполкома)». Заметны специфические устойчивые выражения: «выдвинулся как производственник, вел партийную работу» и т. п.

Строго говоря, неточность указаний на время, некоторая разговорность интонаций («он был когда-то толковым, дисциплинированным пареньком, был немного постарше своего товарища, так всю жизнь и проработал потом, герой труда еще тех первых лет восстановления хозяйства, во времена еще той немецкой оккупации») заставляют вспомнить не столько документ, сколько хвалебный очерк, и стиль всех отрывков

получается, если можно так выразиться, официально-публицистический.

Самые зоркие старшеклассники могут увидеть общее и в том, что, когда речь идет о перемене деятельности героя, употребляются страдательные причастия: «оставленный секретарем, брошенный на помощь деревне, взят на работу». Ясно, что путь героя определяет какая-то высшая сила, неназываемая, но всем известная. В третьем отрывке «страдательность» передана и другим способом – неопределенно-личными конструкциями: «его мобилизовали на работу в органы безопасности; его отметили и послали на партийную учебу». Спросим учеников, считают ли они, что это отличие третьего отрывка от двух предыдущих существенно, не видят ли они других отличий. В частности, одинакова ли интонация рассказа о трех героях, авторского отношения к ним.

Возникает вопрос, зачем так подробно рассматривать не слишком интересные и не очень-то понятные школьникам тексты. Отвечу так. «Молодая гвардия» Фадеева и «Жизнь и судьба» Гроссмана – произведения, значимые для истории советской литературы, рассказывающие примерно об одном периоде нашей истории и имеющие очень разную судьбу: «Молодая гвардия» упрочила славу автора, была экранизирована, вошла в школьные хрестоматии; роман «Жизнь и судьба» был запрещен к печати, его текст был арестован, и автор умер, так и не узнав, дойдет ли когда-нибудь его книга до читателя. А между тем на поверхностный взгляд романы кажутся довольно близкими стилистически. Вот и хотелось бы, чтобы взгляд их потенциальных читателей не был поверхностным. Если работа с этими текстами не вызывает ни малейшего интереса, идет через силу, лучше прекратить ее, удовольствовавшись наблюдением, что произведения художественной литературы не всегда можно отличить по стилю и их «художественность» проявляется в том, как именно и с какой целью используются в них эти чуждые стилистические особенности.

Если же учеников занимает эпоха, изображенная в романах, или «жизнь и судьба» писателей, или исследовательская деятельность, сравнительный анализ текстов стоит продолжить.

Конечно, хорошо бы сохранить интригу и предложить исследователям самостоятельно найти отрывок, взятый не из того произведения, из какого два остальных. Активизировать умственную деятельность поможет такой вопрос:

> О каком из героев автор пишет: «Доклады на конференциях и съездах он обычно читал по рукописи.

Читал он хорошо, – без запинок, с выражением, хотя писал доклады не сам. Правда, читать их было легко, их печатали крупным шрифтом, через два интервала, и имя Сталина выделено на них было особым красным шрифтом»?[192] Почему вы так думаете?

Вероятно, кто-нибудь заметит уже названную раньше особенность третьего текста – он-то и принадлежит перу Гроссмана – и скажет, что в этом тексте мысль о высшей силе, руководящей действиями героя, проводится настойчивее, с некоторым нажимом. Если обратиться еще раз к послужному списку Гетманова, можно заметить, во-первых, что в нем подчеркнуты именно карьерные, а не личностные успехи; выразительно упоминание о роли женитьбы героя в его карьерном росте; о том, что руководящие посты он станет занимать, послужив сначала личным охранником секретаря крайкома (в других фрагментах подчеркнуто рабочее, шахтерское прошлое героев). Настораживает внимательного читателя и упоминание о тридцать седьмом годе, за которым последовало возвышение Гетманова, и сообщение о том, что в его жизни не было ничего героического; вероятно, и герои Фадеева не подвергались до революции жандармским преследованиям, иначе автор обязательно сказал бы об этом; важно, что Гроссман сказал о неучастии.

Какова же художественная функция использования публицистического и официально-делового стиля в двух произведениях? В романе Фадеева, где действуют только герои – коммунисты и комсомольцы, которым противостоят предатели и фашисты, где нет ни малейшего идеологического зазора между официальной идеологией и идеей произведения, язык партийной характеристики и газеты призван сразу и безусловно вызвать у читателя доверие и симпатию к персонажам, которые впоследствии проявят силу духа, мужество и героической гибелью подтвердят нравственную высоту верных сыновей партии.

В романе Гроссмана, рассказывающем о трагедии и подвиге советских людей, борющихся с фашизмом, партия предстает страшной силой, репрессивной и беспощадной к людям, способным на самостоятельные поступки. Для этого автора язык партийной характеристики, такой органичный для героя, – язык чужой; вряд ли можно назвать приведенный выше отрывок пародией, но даже беглый анализ показывает, что точно расставленные акценты готовят нас к тому, что произойдет дальше, – к тому подлому доносу, который Гетманов, будучи комиссаром танкового корпуса, напишет на командира.

Еще одно небезынтересное стилистическое упражнение – определить, какой из приведенных ниже словесных портретов принадлежит персонажу романа Гроссмана, а какие – героям Фадеева.

> Все в *** по отдельности было большим, – седеющая вихрастая голова-башка, широкий, обширный лоб, богатый мясом нос, ладони, пальцы, плечи, толстая мощная шея. Но сам он, соединение больших и массивных частей, был небольшого роста. И странно, что в его большом лице особенно привлекали и запоминались маленькие глаза: они были узкими, едва видимые из-под набухших век. Цвет их был неясный – не определишь, чего в них больше: серого или голубого. Но заключалось в них много пронзительного, живого, мощная проницательность[193].
>
> В густых волосах *** прорезалась неравномерная проседь, больше на висках и в чубе. Седина пробрызнула и в его коротко подстриженных колючих усах. Чувствовалось, что он был когда-то физически сильным человеком, но с годами и в теле и в лице его появилась нездоровая полнота, лицо оплыло книзу, и от этого подбородок, тяжеловатый от природы, казался теперь еще тяжелее. *** привык следить за собой и даже в нынешних обстоятельствах одет был в опрятный черный костюм, плотно облегавший его большое тело, и в чистую белую рубашку с отложным воротничком и туго повязанным галстуком[194].
>
> *** был мужчина лет сорока пяти, с сильными круглыми плечами и крепким, резких очертаний, загорелым лицом, с редкими темными крапинами в порах лица – этими следами профессии; они остаются навек у людей, долго работавших шахтерами или литейщиками. *** сидел сейчас в кепке, сдвинутой на затылок, голова его была коротко острижена под машинку, из-под кепки выступало его могучее темя той крепкой кости, что редко выпадает человеку; у него и очи были воловьи[195].

Первые выводы можно сделать и без стилистического анализа. В третьем отрывке описывается внешность Матвея Шульги, поскольку сказано о его шахтерском прошлом и при этом назван возраст – не такой, как у другого бывшего шахтера, Филиппа Петровича Лютикова.

Но дальше все не так очевидно. Все три героя – немолодые,

крепкие люди, во внешности которых подчеркнута полнота, грузность, большие размеры. В каждом портрете есть детали, которые можно воспринять как снижающие: «богатый мясом нос» одного, «нездоровая полнота» другого, «воловьи очи» третьего. Какой же из отрывков написан Гроссманом и рассказывает тоном как будто нейтральным о герое, к которому автор относится безусловно отрицательно? Первый. Сам по себе маленький рост при «массивности» отдельных частей, конечно, не позволяет судить о том, хорош человек или плох. Но отрывок отличается интонацией отчужденного, неприязненного рассматривания, внешность героя тревожит какими-то несоответствиями, это ощущение усугубляют слова «странно, не определишь». И даже сообщение о живом и пронзительном взгляде и его мощной проницательности не располагает нас к герою, особенно если вспомнить о его службе в органах.

Конечно, было бы слишком смело рассуждать о роли тех или иных стилистических особенностей непрочитанных романов. Хотелось бы надеяться, что они будут прочитаны старшеклассниками после разговора о стилях, если не были прочитаны раньше.

В завершение предложим для самостоятельного стилистического анализа еще один фрагмент из романа Василия Гроссмана «Жизнь и судьба».

> Доверие партии! Гетманов знал великое значение этих слов. Партия доверяла ему! Весь его жизненный труд, где не было ни великих книг, ни знаменитых открытий, ни выигранных сражений, был трудом огромным, упорным, целеустремленным, особым, всегда напряженным, бессонным. Главный и высший смысл этого труда состоял в том, что возникал он по требованию партии и во имя интересов партии. Главная и высшая награда за этот труд состояла лишь в одном – в доверии партии. <…> Незаметен труд людей, обладающих доверием партии. Но огромен этот труд, – нужно и ум и душу тратить щедро, без остатка. Сила партийного руководителя не требовала таланта ученого, дарования писателя. Она оказывалась над талантом, над дарованием. Руководящее, решающее слово Гетманова жадно слушали сотни людей, обладавших даром исследования, пения, писания книг, хотя Гетманов не только не умел петь, играть на рояле, создавать театральные постановки, но и не умел со вкусом и глубиной понимать произведения науки, поэзии, музыки,

живописи… Сила его решающего слова заключалась в том, что партия доверила ему свои интересы в области культуры и искусства[196].

Раздел III

Как и зачем готовиться к сочинению в ЕГЭ по русскому языку и как отличить доказательства от манипуляций

1.

К ЕГЭ по русскому языку привыкли и учителя, и родители, и школьники. Но вот сочинение по-прежнему порождает и сомнения, и тревогу.

Во-первых, многих не устраивает качество текстов и спектр проблем, которые можно в них обнаружить. Предлагается рассуждать о том, нужно ли любить родину, беречь природу и родной язык, стремиться открывать новое, – и это сразу идеологически и методически отбрасывает нас к тем еще памятным временам, когда все восьмиклассники готовились к сочинениям на тему «Много разных стран на свете, а родина только одна», «Когда страна быть прикажет героем, у нас героем становится любой» или «О чем рассказал Вечный огонь» и точно знали, что именно они должны написать.

Есть еще печальное «во-вторых». Проверка сочинения – дело субъективное, и никакие подробно разработанные критерии этого не изменят. Количество баллов зависит от сроков проверки и объема работ, от квалификации эксперта, от его личных качеств, от степени его усталости или раздражения. И вот одному ученику простой повтор (как у меня в двух предыдущих предложениях) квалифицируют как речевую ошибку, влекущую за собой снижение общего результата, а другому дают два балла за аргумент с опорой на литературное произведение, когда он пишет, что в романе «Война и мир» изображен благородный и преданный полководец Кутузов («аргумент» приведен полностью). Как правило, апелляция тоже не прибавляет уверенности в объективности оценок выпускнику, его родителям и учителям, а значит, обществу в целом. Известны истории о том, как на апелляции ученику заявляли, что нельзя сказать «огонь в глазах» или «в голову пришла мысль» («огонь – это факел», «у мысли что, по-твоему, ноги есть?») или просто обещали, если он будет настаивать на пересмотре, найти еще много ошибок, «хуже будет». В большинстве случаев младший не выдерживает давления старших и сдается.

Пока есть много оснований для недовольства или хотя бы сомнений, и вопрос, насколько серьезно надо готовиться к

заданию С, если от ученика зависит далеко не все, остается для учителя очень актуальным.

Безусловно, мы можем довести до автоматизма соблюдение структуры (проблема, комментарий, позиция автора текста, ваша позиция – согласие или несогласие – и аргументация) вместе с вариантами сигнальных слов и конструкций: «этим вопросом задается» («об этом размышляет», хуже – «эту проблему поднимает») автор; «автор считает» («автор отчетливо формулирует свою позицию; мнение автора очевидно»); «не могу не согласиться с этой точкой зрения» («я тоже считаю; я мало думал над этой проблемой, но мнение автора кажется убедительным; и действительно») и т. д.

Это поможет выполнить задание ЕГЭ в соответствии с формальными требованиями, но вряд ли понадобится в жизни.

Нужно ли и дальше идти по этому пути, то есть разучивать какие-то содержательные фрагменты, сведения, которые пригодятся только на экзамене и никогда больше (примеры героизма, бережного отношения к природе, заботы о стариках)? Наверное, если ученики очень слабые, неразвитые и иначе экзамен просто не сдадут, нужно. Но, к счастью, мы имеем дело не только с такими учениками. В нормальном случае стоит изменить установку и рассматривать экзамен не как главную цель, а как дополнительный стимул. А цель более важная – учиться понимать написанное другим человеком и формулировать свои мысли, подбирать точные, веские доказательства, создавать текст, внятный, логичный, убедительный. И если в поле зрения ученика и учителя все время будет оставаться эта цель и разные ее составляющие, работа над чужими и своими текстами может порождать не раздражение, скуку и прочие отрицательные эмоции, а азарт, интеллектуальное напряжение и связанное с ним удовольствие. И, как одно из следствий, не самое главное, – весьма вероятный успех на экзамене.

Начнем с формулировок. Привыкшие к вводным формальным клише («автор полагает; я согласен»), наши ученики часто используют клише моральные и идеологические, подменяя ими гораздо более сложную авторскую мысль. Разогнавшись на тестовых заданиях, и здесь по привычке выбирают одно из трех-четырех данных (уже слышанных, известных, не подлежащих обсуждению или пересмотру) утверждений, реагируют на обобщенную ситуацию, замечают только ключевые слова. Строго говоря, они не относятся к чужому тексту как к авторскому, не ожидают увидеть в нем ничего, кроме общеизвестного. Жаль, если так обстоят дела в выпускном классе, но – лучше поздно,

чем никогда – это надо попытаться изменить.

Рассмотрим конкретные примеры. В одной из диагностических работ, предложенных московским школьникам, был текст журналиста Василия Пескова: автор рассказывал, как однажды в лесу увидел странную лыжню – след от одной лыжи, – а потом познакомился с человеком, который был ранен в войну, спустя много лет из-за этого потерял ногу, но не стал жить обычной невеселой жизнью инвалида, а научился многое делать из того, что любил прежде, даже на охоту ходит. Историю эту предваряют слова В. Пескова о том, что ему казалось, будто ничто на свете его, так много повидавшего, не может удивить, – а вот случилось удивительное. Что же написали ученики? В основном такое: «В. Песков своей историей доказывает, что, в какое бы трудное положение ни попал человек, какое бы ни случилось с ним несчастье, все зависит от самого человека, от его воли и решимости преодолеть все препятствия. Я согласен с автором и тоже считаю, что счастье человека только в его собственных руках». И в доказательство приводится подвиг Маресьева.

Кажется, чего еще хотеть учителю? А хочется точности и честности. Есть у Пескова удивление и восхищение мужественным и волевым человеком, но нет утверждения, что каждому человеку и в любом положении доступно то, что сделал герой очерка. Это утверждение, в котором кроется даже осуждение тех, кто не сдюжил, не сумел быть счастливым, ученики домыслили за писателя сами, потому что что-то такое слышали, и поспешили согласиться. А поскольку считается правильным не просто соглашаться, а пересказывать авторскую позицию и формулировать свое мнение другими словами, в результате формулировка оказалась еще более жесткая и категоричная, с частицей «только». (В качестве литературного образца кроме героев войны привлекался и Андрей Болконский, который разочаровался в Наполеоне, потерял жену и утратил вкус к жизни, но потом смог влюбиться в Наташу Ростову и работать со Сперанским. Похоже, горевать для наших учеников нередко значит быть слабым, недостаточно волевым.) Хотелось сказать выпускникам, как Раневская говорила Пете Трофимову: «Вы смело решаете все важные вопросы, но скажите, голубчик, не потому ли это, что вы молоды, что вы не успели перестрадать ни одного вашего вопроса?»[197].

Но ведь необязательно самому перестрадать, достаточно бывает не отмахиваться от тяжелого знания о чужих страданиях. Я спросила: «Что, по-вашему, может сделать инвалид, годами не выбирающийся из своей комнаты, потому что его коляска не помещается в лифте? Что может сделать ребенок, родившийся с

тяжелым заболеванием, оставленный матерью и помещенный в специальное заведение, где до него никому особенно дела нет?» – «Так что же, получается, что от человека ничего не зависит?» – возмутилась одна хорошая девочка. Так стало понятно, что не годится выбирать между «все» и «ничего», что мысль может быть сложнее, тоньше или вообще не об этом. Более удовлетворительной признали такую формулировку: «Человек, который не смиряется с горестной участью и побеждает, казалось бы, непреодолимые обстоятельства, вызывает восхищение и служит вдохновляющим примером для других людей».

В другой диагностической работе выпускники должны были осмыслить текст религиозного философа Ильина. Ильин вспоминал, как бродил в праздник по чужому городу в чужой стране с острым чувством одиночества, а потом взялся за связку старых писем и прочитал, что писала ему мать, еще когда он учился в университете. А писала она, что, если есть любовь, одиночества нет. И, дочитав письмо, герой уже не чувствовал себя одиноким. Заложенная в этой истории мысль, пожалуй, сложна для рядовых одиннадцатиклассников, но они этого не ощутили.

Одни, не заметив, что матери героя, скорее всего, уже нет в живых и уж во всяком случае нет рядом с ним, поспешили согласиться с авторской позицией, пересказав ее так, будто это простое житейское правило: «Относись к людям хорошо – и они тебя полюбят, вот ты и не будешь одинок». Среди аргументов, подкрепляющих этот бытовой совет, я прочитала историю про соседа-иностранца, который, только вселившись в подъезд и еще даже не зная русского языка, пригласил всех жильцов подъезда в гости и с тех пор жил, не зная печали. Но дурная цепочка упрощений на этом не закончилась: не теряя надежды получить дополнительный балл за привлечение художественной литературы, один выпускник написал, что Печорин много влюблялся, был любим многими женщинами и потому не знал одиночества.

Другие ученики не согласились с мнением автора и заявили, что очень страдают и разлученные влюбленные, и влюбленные без взаимности, что, конечно, справедливо, но тоже не имеет прямого отношения к тексту Ильина.

Дело, разумеется, не в том, что у меня какие-то особенно нечуткие и поверхностные ученики, хотя и такие, разумеется, есть. Дело в той безответственной торопливости, с которой они на пути к документу, прежде называвшемуся аттестатом зрелости, согласны писать любую глупую или пошлую сентенцию, считая, что именно этого от них и ждут. А мы, учителя, должны бы этой безответственности противостоять, в том числе и в

процессе подготовки к государственному экзамену.

2.

Мы рассматривали случаи, когда ученикам предлагается текст, в основе которого – рассказ о событии или жизненная история, а они, пытаясь выявить авторскую мысль, ее упрощают или искажают, подменяя всем известным житейским правилом или бездумно усвоенным лозунгом. Разумеется, бывают тексты и другого рода, с ярко и недвусмысленно выраженной авторской позицией, и тогда перед читателем (в частности, перед выполняющим задание учеником) встает другая задача: проанализировав аргументацию автора, счесть ее убедительной или неубедительной и выразить свое мнение, согласившись или не согласившись с идеей текста. Чаще всего наши дети пишут: «С этой точкой зрения нельзя не согласиться». Так бывает и потому, что они достаточно прагматичны и давно усвоили, что спорить со старшими опасно, и потому, что большинству свойственно абсолютно некритичное отношение к напечатанному.

Даже сейчас, когда выходит множество изданий разной идеологической ориентации и разной репутации, когда сосуществуют разные учебники по одному предмету, в качестве аргумента в споре можно услышать: «Да я же сам читал!..» Особенно трудно сопротивляться внушению, если текст написан хорошим литературным языком и при этом грамотно выстроен и умело снабжен специальными словами, которые поднимут самооценку читателя, согласного с мнением автора, и заставят устыдиться того, кто усомнился. Значит, мы должны учить и этому – умению оценивать чужую аргументацию и различать систему доказательств и систему приемов манипуляции читательским сознанием.

Приемы убеждения известны человечеству много веков. Софисты в Древней Греции упражнялись в искусстве побеждать в споре, и их интересовала победа, а не истина. Силу воздействия правильно организованной речи можно показать ученикам на примерах из литературных произведений. Ее испытал на себе в той или иной мере каждый, кому довелось читать трагедии – не слышать монологи со сцены, где актер обычно голосом, интонацией дает нам понять, что его герой неправ или даже намеренно вводит других в заблуждение, а именно читать глазами, получая впечатление только от смысла отобранных слов и их расположения.

Но речь идет не о всякой пьесе, а именно о трагедии. В

комедии отрицательный персонаж говорит что-нибудь очевидно нелепое, глупое, абсурдное, и веры ему нет.

В этом легко убедиться, сравнив два монолога. В одном герой объясняет своей жене, упрекающей его в неблагодарности (из любви к нему она помогла ему достичь цели и погубила своих родных, а теперь он женится на другой), что она и так уже вознаграждена и что новый его брак пойдет на пользу ей и их детям. В другом – восхваляет человека, приверженцем которого стал недавно.

1.

Да,
Я признаю твои услуги. Что же
Из этого? Давно уплачен долг,
И с лихвою. Во-первых, ты в Элладе
И больше не меж варваров, закон
Узнала ты и правду вместо силы,
Которая царит у вас. Твое
Здесь эллины искусство оценили,
И ты имеешь славу, а живи
Ты там, на грани мира, о тебе бы
И не узнал никто.
<…> Отвечу
По поводу женитьбы. Поступил,
Во-первых, я умно, затем и скромно,
И, наконец, на пользу и тебе,
И нашим детям. Только ты дослушай.
Когда из Иолка цепью за собою
Сюда одни несчастия принес я,
Изгнаннику какой удел счастливей
Пригрезиться мог даже, чем союз
С царевною?.. <…> Женился
Я, чтоб себя устроить, чтоб нужды
Не видеть нам – по опыту я знаю,
Что бедного чуждается и друг.
Твоих же я хотел достойно рода
Поднять детей, на счастие себе,
Чрез братьев их, которые родятся.
<…> Ну, будто ж я не прав?
Сказала б «да»
И ты, когда б не ревность.
Все вы, жены,
Считаете, что если ложа вам

Не трогают, то все благополучно…
А чуть беда коснулась спальни, нет
Тут никому пощады; друг ваш лучший,
Полезнейший совет – вам ненавистны[198].
<…>

2.

Лишь познакомитесь получше с ним – и сразу
Его приверженцем вы станете навек.
Вот человек! Он… Он… Ну, словом, че-ло-век!
Я счастлив! Мне внушил глагол его могучий,
Что мир является большой навозной кучей.
Сколь утешительна мне эта мысль, мой брат!
Ведь если наша жизнь – лишь гноище и смрад,
То можно ль дорожить хоть чем-нибудь на свете?
Теперь пускай умрут и мать моя, и дети,
Пускай похороню и брата и жену —
Уж я, поверьте мне, и глазом не моргну[199].

Второй монолог, безусловно, комический. Поверить в величие человека, внушающего, «что мир является большой навозной кучей», невозможно; смешны стилистические контрасты («глагол могучий» – «навозная куча»), несообразное доказательство величия человека – готовность под его влиянием равнодушно встретить смерть близких. Оргон, герой комедии Мольера «Тартюф» (перевод М. Донского), конечно, не может убедить никого, закономерна ответная ироническая реплика его оппонента шурина Клеанта: «Да… Это чувство впрямь на редкость человечно».

А рассуждения Ясона, одного из героев трагедии Еврипида «Медея» (перевод И. Анненского), могут показаться убедительными. Действительно, Медея, дочь царя Колхиды, царевна диких мест, колдунья, став женой Ясона, попала в Элладу и прославилась здесь – разве это не благодаря ее мужу? И от нового брака ее мужа ей и ее детям станет лучше – он, будучи супругом царевны Коринфа, станет богат и поможет детям от первого брака, а когда родятся новые, уже они станут помогать своим единокровным братьям. Мы готовы забыть, что вообще-то речь идет об измене, что Медея отправилась за Ясоном не для того, чтобы прославиться на его родине, а разговоры о пользе, которую получат их с Медеей дети, – вообще бесчестная уловка: кто же может с уверенностью утверждать, что от нового брака

родятся именно сыновья и что, повзрослев, они захотят помочь этим сыновьям своего отца, а не отвернуться от них или даже погубить их?

> Ты речь, Ясон, украсил, но сдается
> Мне все-таки, меня не обессудь,
> Что ты не прав, Медею покидая[200] —

осторожно, но твердо отвечает корифей хора, сумевший за словесными ухищрениями увидеть неназванную суть поступка героя. Какие же здесь ухищрения? Интересно содержание речи: сначала приводятся безусловно справедливые утверждения (Медея покинула страну варваров и живет в Элладе, опыт показывает, что все чуждаются бедняков), которые, впрочем, не имеют прямого отношения к поступку Ясона, во всяком случае, никак не оправдывают его; потом приводится утверждение лживое, которое якобы вытекает из предыдущего и которое, если бы не было лживым, могло бы хоть как-то поступок Ясона оправдать. Но по существу дела – муж изменяет жене, бросает ее и детей в бедственном положении ради собственной выгоды – не сказано ничего, это не обсуждается, этот единственно важный для Медеи факт топится в многословных отвлекающих построениях. Видимость логики создается рассудительной интонацией, словами, указывающими на порядок мыслей («во-первых, затем, наконец»), завершающим риторическим вопросом, смысл которого прочитывается примерно так: теперь, когда речь закончена, даже Медея не может не увидеть правоты оратора. А отказывается ее признать, потому что относится к низшей категории людей – к женам, которым ревность застилает разум и мешает ценить добро; здесь применен распространенный прием дискредитации оппонента по признаку вхождения в некоторую группу людей (по полу, возрасту, происхождению), заведомо неравную той, от лица которой выступает оратор, худшую, заслуживающую насмешки или презрения.

Может быть, наши ученики сознаются вам или себе, что хотя бы на мгновение согласились с тем, что правильно бросать жену и детей, если есть возможность с помощью нового брака возвыситься и стать богаче. Тогда им станет интересно запомнить некоторые приемы манипуляции сознанием, чтобы распознавать их в тексте и противостоять их воздействию.

Русская классическая литература дает нам множество примеров использования таких приемов, причем они применяются не только с целью убедить другого человека; часто с их помощью герой убеждает самого себя в необходимости какого-

то действия и/или подыскивает оправдания своим безнравственным решениям. Мы помним, как загоняет себя в угол Родион Раскольников, уверившийся в необходимости убить старуху процентщицу; «казуистика его выточилась как бритва, и сам в себе он уже не находил сознательных возражений». Но развернутой системы его аргументов Достоевский не приводит. А Пушкин делает нас свидетелями того, как Сальери двумя монологами доказывает себе – и читателям! – что Моцарт не должен жить.

Как это происходит? Хорошо, если старшеклассники сами обнаружат некоторые приемы; если им это не удастся, поможет учитель.

Отверг я рано праздные забавы;
Науки, чуждые музыке, были
Постылы мне… <…>
Тогда
Уже дерзнул, в науке искушенный,
Предаться неге творческой мечты.
Я стал творить, но в тишине, но втайне,
Не смея помышлять еще о славе.
Нередко, просидев в безмолвной келье
Два, три дня, позабыв и сон и пищу,
Вкусив восторг и слезы вдохновенья,
Я жег мой труд <…>
Усильным, напряженным постоянством
Я наконец в искусстве безграничном
Достигнул степени высокой. Слава
Мне улыбнулась; я в сердцах людей
Нашел созвучия своим созданьям.
Я счастлив был: я наслаждался мирно
Своим трудом, успехом, славой; также
Трудами и успехами друзей,
Товарищей моих в искусстве дивном.
Нет! никогда я зависти не знал,
О, никогда! <…>
А ныне – сам скажу – я ныне
Завистник. Я завидую; глубоко,
Мучительно завидую. – О небо!
Где ж правота, когда священный дар,
Когда бессмертный гений – не в награду
Любви горящей, самоотверженья,
Трудов, усердия, молений послан —
А озаряет голову безумца,

Гуляки праздного?[201]

…

Нет! не могу противиться я доле
Судьбе моей: я избран, чтоб его
Остановить – не то мы все погибли,
Мы все, жрецы, служители музыки,
Не я один с моей глухою славой…
Что пользы, если Моцарт будет жив
И новой высоты еще достигнет?
Подымет ли он тем искусство? Нет;
Оно падет опять, как он исчезнет:
Наследника нам не оставит он.
Что пользы в нем? Как некий херувим,
Он несколько занес нам песен райских,
Чтоб, возмутив бескрылое желанье
В нас, чадах праха, после улететь!
Так улетай же! чем скорей, тем лучше[202].

Если в монологе Ясона главное средство воздействия – видимость логики и подчеркнутая безэмоциональность, апелляция к разуму, то первый монолог Сальери только начинается с общего утверждения («…правды нет и выше»), а дальше как будто без всякой связи с ним рассказывается история самого Сальери, рассчитанная на то, чтобы вызвать эмоциональный отклик – горячее сочувствие к говорящему. Здесь и слезы (сначала детские слезы наслаждения звуками органа, потом – «восторг и слезы вдохновенья»), и подвиг самоотвержения, труд и упорство, и радость единения с другими людьми – и слушателями, в сердцах которых он «нашел созвучия своим созданьям»[203], и музыкантами – «товарищами в искусстве дивном»[204]. В результате перед читателями (а возможно, и перед самим Сальери) предстает картина дружного самоотверженного труда, мирного наслаждения высшими ценностями – музыкой и творчеством, всеобщей гармонии. И так естественно чувство враждебности, которое вызывает тот, кто разрушает эту счастливую гармонию. Еще ни разу, кроме заглавия трагедии, не названный Моцарт заставляет Сальери страдать и мучиться, в жизни Моцарта нет даже постоянного труда, не то что самоотверженного служения, он, наконец, свидетельство мирового неблагополучия, несправедливости. На лексическом уровне это ощущение враждебности создается и системой

антонимов, и стилистическим противопоставлением (высокие слова «священный дар, любовь горящая, бессмертный гений» и пренебрежительное «гуляка праздный»). Композиция монолога оказывается кольцевой. В его начале невозмутимо и несколько отвлеченно высказана мысль, сомневаться в которой умный человек не может, поскольку «это ясно, как простая гамма»[205]. (Кстати, здесь применен один из самых распространенных и сильнодействующих приемов манипуляции, вспомним характерные зачины многих текстов – от рекламных до публицистических: «В наше время даже дошкольники понимают, что…; Только глупые и бесчестные люди до сих пор отказываются признать, что…». Трудно осмелиться и сказать, что король голый, ведь тогда все подумают, что ты глуп или не соответствуешь занимаемой должности.) В финале эта же мысль звучит уже как страстное переживание, выраженное в риторическом вопросе: «О небо! // Где ж правота?..»[206].

Что противопоставить этому убеждающему напору? Прежде всего ясность ума и верность фактам. Попробуем применить прием свертывания суждений, то есть внятно пересказать содержание сказанного. Может получиться примерно так: «На свете нет справедливости. Я очень люблю музыку, я посвятил ей всю свою жизнь и добился счастья и славы. Но есть человек, который гораздо талантливее меня, он гений, хотя не заслужил этого дара. Я ему мучительно завидую». Настораживают два утверждения. Во-первых, мы не знаем, правда ли, что Моцарт – безумец и гуляка праздный (когда он появится на сцене, узнаем, что это неправда). Во-вторых, мы не думаем, что гениальность раздается за заслуги, священный дар ведь не жалованье, он «озаряет». И если есть соответствующий жизненный или хотя бы книжный опыт, мы догадываемся, что в подавляющем большинстве случаев о справедливости говорит тот, кто завидует, даже если он в этом не сознается, особенно когда речь идет не о том, что у кого-то что-то отняли, а о том, что другому дано то, чего у тебя нет или есть, но мало, а тебе хочется больше.

Рассмотрим теперь второй монолог. В нем нет правды с самого начала. Единственное, чему можно поверить, – это утверждение, что искусство не закрепится на той новой высоте, которой достиг Моцарт. Все остальное – прямая ложь или манипуляции. Речь идет о намерении убить великого композитора, но слова «убить» нет, вместо него – «остановить», «исчезнет», «улетай». Зато о несуществующей опасности сказано угрожающе резко: «не то мы все погибли». Убийство подается как миссия, подвиг, оно не задумано Сальери, а предначертано судьбой. Его цель – спасение целого сообщества «служителей

музыки», от лица которого выступает Сальери. Но самый изощренный прием использован дальше. Задается вопрос, не имеющий отношения к той проблеме, которая обсуждается, и отрицательный ответ рассматривается как главный аргумент. Первая часть вопроса вообще чудовищно бессмысленна: что пользы, если какой-то человек будет жить? Тут, я надеюсь, и обсуждать нечего. Но и уточненное продолжение о том, поднимется ли искусство, никак не связано с необходимостью убийства. (Сравним: улучшилось ли поведение подростков после того, как скамейки во дворе выкрасили в зеленый цвет? – Нет. – Значит, надо наказать тех, кто красил.) Таким образом, весь второй монолог представляет собой имитацию рассуждения, и только в самом конце нетерпеливое чувство прорывается в зловещем каламбуре (Мы бескрылы, а Моцарт подобен херувиму? – «Так улетай же! чем скорей, тем лучше»).

Итак, мы обнаружили несколько простых и не вполне честных способов внушить читателю или слушателю ту или иную идею. Среди них уклонение от прямого называния сути, внешнее подражание логическим построениям, подмена предмета рассмотрения, создание положительного образа автора и группы, которую он представляет, и заведомое принижение оппонентов.

Как это ни удивительно, список приемов внушения и убеждения, известных с давних пор, дошел до наших дней, почти не обогатившись новыми открытиями. Мы убедимся в этом, анализируя статьи, написанные недавно, а также ученические сочинения.

3.

Перечитывая монологи из известных трагедий, мы обнаружили, что их герои умело используют приемы внушения той или иной ложной идеи. Обычно они отказываются прямо назвать суть проблемы, подменяют предмет разговора, в речи с помощью специальных слов имитируют логичное рассуждение, чередуют правдивые сообщения с ложными, воздействуют на эмоции, создавая положительный образ «своих» – группы, которую герой представляет, и уничижительно отзываясь об оппонентах.

Эти же приемы используют политики и недобросовестные публицисты, если их задача – не представить объективную картину, не дать читателю возможность взвесить все «за» и «против», а подавить, заставить согласиться, уверовать, что высказанная точка зрения – единственно правильная и достойная.

Показать это ученикам можно на разных примерах. Мои ровесники, я думаю, до сих пор близко к тексту помнят статью Ленина «Партийная организация и партийная литература»[207], ее изучали в школе, она легла в основу государственного отношения к литературе как средству идеологической борьбы, и целые десятилетия легальное обсуждение правоты или неправоты ее автора было занятием невозможным или опасным. (Правда, бывало всякое. Помню, как одна умная ученица вдруг, оглянувшись по сторонам, сказала: «Я поняла, как он это делает! Как только чувствует, что позиция у него шаткая, есть что возразить, тут же пишет: “Ну, интеллигенты, конечно, поднимут вопль…”».) А теперешние школьники ее не знают, пиетета перед вождем мировой революции не испытывают, и им можно предложить фрагменты из этой статьи, чтобы они потренировались обнаруживать знакомые приемы.

> Литературное дело должно стать частью общепролетарского дела, «колесиком и винтиком» одного-единого, великого социал-демократического механизма, приводимого в движение всем сознательным авангардом всего рабочего класса. Литературное дело должно стать составной частью организованной, планомерной, объединенной социал-демократической партийной работы.
>
> «Всякое сравнение хромает», говорит немецкая пословица. Хромает и мое сравнение литературы с винтиком, живого движения с механизмом. Найдутся даже, пожалуй, истеричные интеллигенты, которые поднимут вопль по поводу такого сравнения, принижающего, омертвляющего, «бюрократизирующего» свободную идейную борьбу, свободу критики, свободу литературного творчества и т. д., и т. д. По существу дела, подобные вопли были бы только выражением буржуазно-интеллигентского индивидуализма. <…>
>
> Как! закричит, пожалуй, какой-нибудь интеллигент, пылкий сторонник свободы. Как! Вы хотите подчинения коллективности такого тонкого, индивидуального дела, как литературное творчество! Вы хотите, чтобы рабочие по большинству голосов решали вопросы науки, философии, эстетики! Вы отрицаете абсолютную свободу абсолютно-индивидуального идейного творчества!
>
> Успокойтесь, господа! Во-первых, речь идет о партийной литературе и ее подчинении партийному контролю. Каждый волен писать и говорить все, что ему

угодно, без малейших ограничений. Но каждый вольный союз (в том числе партия) волен также прогнать таких членов, которые пользуются фирмой партии для проповеди антипартийных взглядов. Свобода слова и печати должна быть полная. Но ведь и свобода союзов должна быть полная. Я обязан тебе предоставить, во имя свободы слова, полное право кричать, врать и писать что угодно. Но ты обязан мне, во имя свободы союзов, предоставить право заключать или расторгать союз с людьми, говорящими то-то и то-то.

<…> Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя. Свобода буржуазного писателя, художника, актрисы есть лишь замаскированная (или лицемерно маскируемая) зависимость от денежного мешка, от подкупа, от содержания.

И мы, социалисты, разоблачаем это лицемерие, срываем фальшивые вывески, – не для того, чтобы получить неклассовую литературу и искусство (это будет возможно лишь в социалистическом внеклассовом обществе), а для того, чтобы лицемерно-свободной, а на деле связанной с буржуазией, литературе противопоставить действительно-свободную, открыто связанную с пролетариатом литературу. Это будет свободная литература, потому что не корысть и не карьера, а идея социализма и сочувствие трудящимся будут вербовать новые и новые силы в ее ряды.

Это будет свободная литература, потому что она будет служить не пресыщенной героине, не скучающим и страдающим от ожирения «верхним десяти тысячам», а миллионам и десяткам миллионов трудящихся, которые составляют цвет страны, ее силу, ее будущность.

Надо сознаться, что и сейчас, как и прежде, трудно однозначно понять смысл статьи в целом и приведенных фрагментов в частности; сначала речь идет, возможно, о партийной печати, то есть газетах, а потом – шире – о писательском творчестве вообще. Но если применить уже известный нам прием свертывания суждений, выявляется такое содержание: «Литература должна служить партийным интересам и подчиняться партийному контролю. Недопустимо выражать мысли, идущие вразрез с идеями партии. Свободы творчества в буржуазном обществе не может быть, потому что там все зависят от денег. А литература, открыто связанная с пролетариатом, по-настоящему свободна».

Такая «голая» цепочка мыслей выглядит неубедительно и порождает сомнения. Хороша ли литература, содержащая только уже известные и разрешенные мысли? Правда ли, что все несоциалистическое искусство создается в угоду богачам в расчете на вознаграждение? Почему литература, которая должна служить интересам другого класса – пролетариата, – называется свободной? И так далее.

Но у неподготовленного читателя эти сомнения могут не возникнуть, потому что статья мощно воздействует на него всем арсеналом уже знакомых нам приемов. Во-первых, четко стилистически разделены свои и чужие, причем безусловная правота своих и ничтожество чужих подаются как непреложная истина. С одной стороны – великий социал-демократический механизм, цвет страны, ее сила, ее будущность. С другой – лицемерие, фальшивые вывески, пресыщенная героиня, скучающие и страдающие от ожирения «верхние десять тысяч» и смыкающиеся с ними оппоненты – «истеричные интеллигенты», которые только и способны, что «поднимать вопль, кричать» и «врать» и «проповедовать антипартийные взгляды», за что их надо срочно «прогнать». Ясно же, что прислушиваться к мнению таких оппонентов смешно и нелепо, а надо не задумываясь примкнуть к сильным, великим, цвету, силе и будущности страны. Во-вторых, на этой эмоциональной волне вводится заведомо ложное утверждение о том, что художник в эксплуататорском обществе обязательно зависит от подкупа и содержания и потому его произведения приспособлены к вкусам хозяев жизни. Это неправда, и ученики легко могут привести примеры произведений хотя бы русской классической литературы, написанных без надежды на публикацию, приносивших своим творцам не доходы, а страдания и муки; могут вспомнить и пушкинский завет поэту: «Дорогою свободной // Иди, куда влечет тебя свободный ум, // Усовершенствуя плоды любимых дум, // Не требуя наград за подвиг благородный»[208].

Рассмотрим теперь статью современного публициста. Я обращалась к этому тексту по крайней мере дважды: сначала предложила его своим одиннадцатиклассникам для тренировочной работы к заданию С (выявить проблему и авторскую позицию, высказать и аргументировать свою точку зрения) без предварительной беседы, а потом, потрясенная результатами, обсуждала его уже в другой аудитории на семинаре по пониманию текста.

Привожу текст в сокращении. Он опубликован в газете «Культура» в декабре 2012 г.

Григорий Резанов

20 декабря профессиональный праздник отмечают сотрудники и ветераны госбезопасности России. В этот день 95 лет назад была создана Всероссийская чрезвычайная комиссия (ВЧК), которую возглавил Феликс Дзержинский.

День чекиста – так и сегодня его называют работники Федеральной службы безопасности (ФСБ), Службы внешней разведки (СВР), Федеральной службы охраны (ФСО) и Главного управления специальных программ президента России.

Эту юбилейную колонку я решил посвятить своему отцу – ветерану внешней разведки полковнику Владимиру Григорьевичу Резанову.

Наверное, смешно и странно для многих, но у меня этот праздник ассоциируется с детством. Москва, конец 60-х… Отец взял нас с мамой на специальный показ для сотрудников КГБ в кинотеатре «Прогресс» (сейчас там Театр под руководством Армена Джигарханяна) фильма «Мертвый сезон». Что-то уже забыто, но этот день очень хорошо отложился в памяти. Много людей, папины сослуживцы из ПГУ (Первое главное управление КГБ СССР – сегодня СВР). Дядьки в костюмах, все улыбаются, жмут руки друг другу, как хорошие настоящие друзья, с которыми «можно пойти в разведку». Подходят к нам, отец треплет меня по голове, представляет своим товарищам: «Это Гришка, сын». <…>

Потом было кино.

Сегодня этот фильм лежит у меня на полке. Я часто пересматриваю его, хотя знаю наизусть. Наверное, ностальгия по детству, которое связано очень крепко с этой картиной и людьми, о которых она снята. А еще каждый раз очень внимательно слушаю вступительное слово полковника Рудольфа Ивановича Абеля. <…> Размеренная, взвешенная спокойная речь о долге, любви к Родине, о Рихарде Зорге… <…> А заканчивает Рудольф Иванович замечательными словами: «Основа картины – подлинная, как подлинна та борьба, которую мы ведем. Мы – люди, которые стремимся предотвратить войну».

Еще очень хорошо помню майский день 1988 года. Я выходил с журфака МГУ на Моховой и столкнулся с отцом уже за воротами факультета.

– Ты куда собрался? – спросил я его.

– На панихиду в клуб Дзержинского (сейчас он называется Культурный центр ФСБ России). Ким Филби умер. Все наши ребята собираются. Великий человек, умница, большой разведчик. Решил прогуляться от «Библиотеки Ленина». Пройдусь мимо площади Дзержинского, на памятник Феликсу полюбуюсь. Отличного все-таки Вучетич Дзержинского сделал.

Сегодня, к сожалению, а точнее, к позору, «железного Феликса» нет на площади. Его место занял огромный камень, который привезли с Соловков некие активисты общества «Мемориал». Странные люди, которые где только возможно и куда их еще пускают рвут глотки о том, что надо помнить историю (мемориал – слово, образованное от английского memory – память), а сами уничтожают ее памятники.

Мне запали в душу эти страшные кадры 1991 года, когда толпа накинула петлю из стального троса на шею Дзержинскому. Борцы за новую Россию с матерной бранью, неуклюже, как тараканы, карабкались по памятнику, пачкая его масляными надписями: «Палач» и «Подлежит сносу». Жуткое и жалкое зрелище. Озверевшие вандалы изгадили не только памятник, а историю, память о великих людях. Некоторые их имена можно и нужно перечислить 20 декабря.

Рихард Зорге отправил в «центр» точную дату нападения Германии на СССР. Александр Панюшкин – резидент в Китае. За полтора месяца до нападения Германии на СССР передал в Москву оперативный план германского военного командования о главных направлениях продвижения фашистских войск. <…> Этот список можно долго продолжать…

В последнее время слышны вялые, но все-таки призывы вернуть памятник Вучетича на законное место со свалки истории за Домом художника на Крымском валу. Возможно, об этом стали чаще говорить благодаря тому, что наш президент в недалеком прошлом полковник СВР. Реакция на восстановление справедливости со стороны так называемых «прогрессивных» членов общества и прочих «агентов» следует незамедлительно. Боятся. И правильно делают. В стране уже начали наводить порядок.

Вот некоторые цитаты из СМИ разных лет по поводу восстановления памятника Дзержинскому:

<…> Борис Немцов:

– Дзержинский – палач своего народа. На его совести гибель миллионов наших соотечественников. Восстанавливать ему памятник – верх кощунства и цинизма. <…>

Григорий Явлинский:

– Независимо от личности Дзержинского из него сделали символ уничтожения миллионов людей. Установить ему памятник – значит, признать убийства и насилие возможными и оправданными.

На самом деле очень странно слышать подобное именно от вышеперечисленных людей. Памятник Феликсу Эдмундовичу – олицетворение подвигов людей, которые проливали кровь, а многие и отдали свои жизни за то, чтобы родители именно этих «деятелей» современной России не сгорели в печах нацистских концлагерей. Это – первое. Второе: о политрепрессиях в XX веке. Конечно, были и «невинно севшие». Но какая из западных «демократических» стран может с полной ответственностью заявить, что в ее истории все было гладко и без ошибок? Ни одна!

Сегодня не модно говорить об этом, но я скажу: во время сталинских репрессий страдали не только невинные. Было и вредительство, и предательство. И не единичное – а именно массовое.

Мне же хочется сказать спасибо людям с синими просветами на погонах за то, что я могу сегодня писать эту заметку. С праздником, отец[209].

Участники семинара легко обнаружили в тексте, прославляющем органы безопасности и Дзержинского как их символ, уже знакомые приемы. Прежде всего создается положительный образ автора: у него есть теплые детские воспоминания – как у Сальери, он за справедливость, он глубоко чувствует – «мне запали в душу эти страшные кадры», смелый – «не модно говорить об этом, но я скажу», умеет быть благодарным, как бы трудно это ни было. Любопытно, что автор предыдущей статьи, написанной в 1905 году, когда большевики были мало кому известны, выступает с позиции силы, как власть имеющий, а автор этой выбирает интонации смелого, благородного и едва ли не одинокого борца с победившим злом, последнего защитника героев прошлого, хотя вскользь замечено, что президент – из своих и уже восстанавливается порядок. Соответственно и чужие во второй статье изображены не только с презрительной иронией, но и с гневом и отвращением.

(Желающие могут проследить, какие именно слова автор заключает в саркастические кавычки.)

Встречаются и уже ожидаемые подмены. На наших глазах совершается гнусная казнь: «озверевшие вандалы» накидывают петлю на шею Дзержинскому, они – палачи, он – жертва; люди ведомства Дзержинского отдавали жизни во имя спасения людей (опять как в монологе Сальери, где задуманное не называется убийством, но представляется как миссия по защите – «не то мы все погибли, не я один…»). Главная подмена, впрочем, в другом: вся первая часть статьи посвящена людям из службы внешней разведки, а она не имела никакого отношения к Дзержинскому, который вошел в историю прежде всего как создатель ВЧК: «Был инициатором массового террора, института заложников и т. п. Главной функцией ВЧК считал борьбу с контрреволюцией путем осуществления непосредственно репрессий. Возражал против ограничения полномочий ЧК, а на критику злоупотреблений ЧК заявлял, что “там, где пролетариат применил массовый террор, там мы не встречаем предательства” и что “право расстрела для ЧК чрезвычайно важно”, даже если “меч ее при этом попадает случайно на головы невиновных”» (Википедия). Согласно справке, предоставленной Генеральным прокурором СССР Руденко, число осужденных за контрреволюционные преступления за период с 1921 года по 1 февраля 1954 года Коллегией ОГПУ, «тройками» НКВД, Особым совещанием, Военной коллегией, судами и военными трибуналами 3 777 380 человек, в том числе приговоренных к высшей мере наказания – 642 980. Роберт Конквест в своей книге «Большой террор: сталинские чистки 30-х годов» оценил число жертв в 1937–1938 гг. Согласно этим данным в 1937–1938 годах арестовано от 7 до 8 млн человек; расстреляно «тройками» НКВД от 1 до 1,5 млн (использованные им документы ставятся под сомнение); умерло или расстреляно в концлагерях около 2 млн; численность заключенных на конец 1938 года (включая 5 млн на конец 1936 года) – около 8 млн человек. Для сравнения: в царской России с 1825 по 1905 год по политическим преступлениям было вынесено 625 смертных приговоров, из которых только 191 был приведен в исполнение[210]. О репрессиях, которым положил начало Дзержинский, автор статьи все же упоминает, но, в соответствии с главной задачей, как о чем-то неизбежном в любой стране и не слишком значительном (стилистически очень слабо звучат слова об ошибках и о том, что не все гладко, в сравнении с пылающими печами Освенцима, от которых люди Дзержинского спасли неблагодарных потомков евреев).

Есть и другие подмены. В частности, упоминание разведчика

Рихарда Зорге призвано укрепить позиции тех, кто благоговеет перед Дзержинским. Но знакомые с этими страницами истории люди знают, что после ареста и расстрела всего руководства внешней разведки в 1938 году Зорге вызывали из Японии, где он в то время работал, в СССР секретной телеграммой, он догадался об опасности и возвращаться отказался, продолжая посылать в СССР сообщения о неизбежной войне, которым Сталин не верил. Жена Зорге была арестована за связь с врагами, сослана в Сибирь и вскоре умерла.

Среди заметных манипуляций – игра словами «Мемориал» (историко-просветительское, правозащитное и благотворительное общество «Мемориал» – неправительственная организация, основной задачей которой изначально было исследование политических репрессий в СССР) – память – памятник.

Повторюсь: участники семинара легко обнаружили все манипуляции, о которых сказано выше, но это получилось после соответствующей подготовки. А среди учеников, прочитавших статью без коллективного обсуждения и специальных от меня исходящих сигналов и подсказок, оказалось много воспринявших текст совершенно иначе.

Вот письменная работа (задание С) сильной, грамотной ученицы, на какое-то время повергшая меня в состояние, близкое к отчаянию:

> Автор статьи задается вопросом, стоит ли огульно вычеркивать из людской памяти, из настоящей жизни события минувших дней, старые праздники, людей с их деяниями, сносить памятники, однозначно закрашивать все прошедшее черной краской в угоду нынешним политическим взглядам и веяниям.
>
> Размышляя над этой проблемой, автор описывает ситуацию, когда деятельность чекистов была полностью дискредитирована в глазах народа, и апофеозом этой кампании стал демонтаж памятника Дзержинскому – создателю ЧК.
>
> Автор убежден, что жизнь многогранна, она имеет множество цветов и оттенков. Нельзя все раскрасить лишь в два цвета: белый и черный. Смешавшись, они дадут великое множество оттенков серого. К тому же, переписав историю, вычеркнув из учебников «неприятные» эпизоды, невозможно повернуть жизнь вспять. События, люди, факты останутся, их невозможно изменить, потому что они в прошлом. И если даже их не будет на бумаге, они будут живы в памяти людей,

переживших эти события.

Я абсолютно согласна с этим мнением. Недаром народная мудрость гласит: «Кто не помнит прошлого – у того нет будущего».

Путешествуя по Италии и Испании, я видела рядом стоящие памятники королям и революционерам, диктаторам и народу, свергшему их. Улицы и площади носят имена политических деятелей разных эпох и режимов. Это говорит о том, что жители этих стран бережно относятся к своей истории, какая бы она ни была, потому что это ИХ история, а другой у них нет.

В связи с прочитанной статьей сразу на ум приходит роман английского писателя Дж. Оруэлла «1984». Там представители тоталитарной власти стремились переписать историю. Их попытки доходили до абсурда: они изымали подшивки старых газет из библиотек, печатали вместо них новые и под видом старых отправляли обратно.

В повести Т. Толстой «Кысь» пришедшие к власти новые люди изъяли книги, объявив их «заразными», преследовали граждан, помнивших цепь исторических событий.

Общеизвестна фраза, что «историю пишут победители», но тем не менее автор протестует против стирания исторических событий из людской памяти, так как считает, что переписывание истории не меняет ее. То, что было, уже невозможно исправить.

Нужно принимать историю такой, какой она была, не забывать ее, но уметь делать разумные выводы и сопоставлять исторические события с днем сегодняшним, извлекать уроки из прошлого. Недаром говорится: «Кто не помнит прошлого, обречен пережить его снова». И еще: «Кто выстрелит в прошлое из пистолета, в того будущее выстрелит из пушки».

Сочинение кажется мне ужасным не потому, что высказанные здесь взгляды чужды мне. Были (к моему большому сожалению, что скрывать) работы, в которых выпускники рассуждали о необходимости тайных репрессивных органов и о допустимости жертв, пусть даже невинных, во имя сохранения и укрепления государства, – наших учеников обычно не смущает расхождение во мнениях с учителями. (Вы говорили писать по-честному – вот я написал.) Но по крайней мере это были внятные тексты с четко сформулированной позицией и системой аргументов, для меня

неубедительных, но имеющих право на существование. Здесь же другой случай. На вопрос, готова ли ученица поставить свою подпись под этим текстом, ответ был: «Конечно, нет!»

Этот текст можно использовать на занятиях, чтобы наглядно представить, как заданная установка на согласие с высказанным мнением ведет к искажению основной мысли и порождает вереницу уловок, непонятно что значащих предельно обобщенных сентенций («недаром говорят» и т. п. – 4 раза!), при том что нигде ни слова не сказано о существе дела, то есть отношении к репрессиям. Некритично воспринятое заключение первоисточника (убрать памятник = забыть свою историю) при плохом знакомстве с этой самой историей или/и равнодушном отношении к событиям прошлого приводит к тому, что ученица переадресовывает обвинения тоталитаризму, содержащиеся в книге Оруэлла, обращая их против тех, кто призывает не забывать о преступлениях тоталитарного режима. Удивительно, как легко она при этом пользуется оценочной стилистикой советских газет («огульно вычеркивать, закрашивать черной краской, в угоду кому-либо, апофеоз кампании, дискредитирована в глазах народа»).

Подобные сочинения говорят нам не о вреде ЕГЭ по русскому языку вообще и задания С в частности – они должны подталкивать нас к тому, чтобы подготовка к такой проверке была одновременно тренировкой честного понимания и честной речи. И то и другое встречается и сейчас; в доказательство приведу в сокращении еще одно (не идеальное) ученическое сочинение. Под ним не стыдно поставить подпись.

> Советский Союз исчез с лица Земли, и пересмотр истории на какое-то время стал уже не инициативой государства, как раньше, а народа. Участники событий 1991 года выражали свое отношение к прошлому в общих аспектах вполне однозначно: ненависть и отвращение к семи десятилетиям геноцида, лжи, несвободы и убожества, то есть очередной крутой поворот нашей истории был опять еще и чрезвычайно эмоциональным. А значит, казалось бы, можно говорить об очередном свойственном нам стремлении что-то забыть и отринуть. Для автора заметки «Щит и меч», Григория Резанова, сына сотрудника КГБ, воспоминания о событиях 1991 года, а точнее демонтаже памятника Дзержинскому, стали поводом задаться вопросом о том, должны ли мы относиться к истории «органов госбезопасности» так, как относилась к ней толпа на

Лубянской площади двадцать один год назад, должны ли мы уничтожать ее памятники и забывать ее.

Для Григория Резанова памятник Феликсу Дзержинскому – это не только символ уважения к конкретно этому человеку, которого он считает великим, для него это знак уважения и благодарности многим советским разведчикам, ставившим своей целью безопасность страны и претворение в жизнь ее внешнеполитических планов, это символ памяти его отца, одного из таких людей. Таким образом, снос памятника автор рассматривает как акт неблагодарности и поругания истории.

Поспорить с автором статьи в данном случае очень легко. Он настолько бесхитростно слукавил и выдал желаемое за действительное, что, в отличие от, например, вечных и сложных споров о причинах развала Советского Союза или о действиях советского командования во время войны, здесь все просто.

Но для начала поговорим вообще о стремлении забыть свою историю и о праве сына чекиста жаловаться на это стремление. <…> Советское государство на протяжении всей своей жизни занималось зачисткой памяти своих граждан. Сначала все сжигали портреты дедов-дворян, потом вырывали Берию из Советской Энциклопедии; расстрелянные комиссары исчезали с фотографий. Так мы получили целый народ, не помнящий никого дальше прабабушек и прадедушек в лучшем случае. И все это делалось под страхом оказаться уничтоженным машиной ВЧК, НКВД, ОГПУ, КГБ, в зависимости от конкретного периода истории. Получается, что вопрос о наличии памятника Дзержинскому на одной из центральных площадей страны – это вопрос о необходимости дани памяти человеку, уничтожавшему память о целых поколениях. Откровенное ханжество.

Но Григорий Резанов не об этом нам рассказал. Автор сделал акцент именно на деятельности внешней разведки, в чем и заключается его простой ход: представить «чекистов» как борцов с угрозой войны, а памятник Дзержинскому как памятник именно этим людям. Нужно разделять деятельность ВЧК, как и ее организаций-преемников: между разведкой и уничтожением миллионов своих безвинных сограждан есть большая разница. И если мы говорим о дани памяти

разведчикам, то нам нужны памятники именно этим людям. Дзержинский – палач и основатель большого гнезда палачей. Дзержинский – это не Рихард Зорге и не Александр Панюшкин. Это человек, запустивший механизм уничтожения всех врагов режима вместе с гораздо большим количеством людей, к ним даже не принадлежавших. Это человек, моральным принципам которого соответствовало признание невинных жертв нормальным явлением. Феликс Эдмундович занимался террором, направленным против своего народа, а не разведкой и обеспечением сохранности жизни страны и граждан от внешних врагов. Не нужно путать эти два занятия.

Памятники обычно выражают какое-то положительное отношение общества к определенной исторической фигуре, гордость за дела этого человека, то есть памятник отражает некоторую общественную оценку роли человека в истории страны. В моей семье были люди, проведшие в лагерях почти всю жизнь, некоторые с детских лет. Были расстрелянные. И даже хоть на каплю принадлежащего к «антисоветчикам» человека среди этих людей не было. Были люди, заработавшие деньги честным трудом и старанием, а затем раскулаченные. Разве может у меня и моих сограждан памятник Дзержинскому вызывать какую-либо гордость или чувство благодарности? Не может. И мои родители были на Лубянской площади в этот день. И ни малейших сомнений относительно того, что происходит, почему это происходит и как к этому относиться, у них не было. И если его поставят там опять, «наведут порядок», то они придут и скинут его еще раз.

«Конечно, были и невинно севшие» – пишет автор. Но не нужно даже вести споры о конкретных числах и соотношениях, достаточно просто вспомнить, что никакой реальной процедуры определения виновности и невиновности не существовало. И за это тоже спасибо Феликсу Эдмундовичу. На другие страны указывать просто смешно: конечно, «гладко» не было нигде, никогда и ничего, но ни в одной демократической стране никогда не было государственного плана по количеству репрессированных, ни в одной из них использование труда невинных заключенных не было одной из основ экономики страны.

Прекрасно описал стремление вернуть символ

ушедшей государственной «мощи» Евгений Шварц в своей пьесе «Дракон». Как мы помним, через некоторое время после того, как дракон был убит, жители города постепенно начали лепить из своего нового правителя того же дракона, перестали считать время правления дракона чем-то настолько ужасным, то есть, что самое главное, не убили его в себе. Чувство былой принадлежности к чему-то великому, пусть этим великим является угнетение и тирания, не замененное ничем новым, что могло бы вызвать у людей гордость, тянет их назад, к тому же старому образу, к тому же Дзержинскому, олицетворяющему великий террор, геноцид и подлость.

Григорий Резанов проводит прямую связь между уничтожением памятника и забвением, то есть, демонтируя фигуру Дзержинского, мы забываем о нем, говорит он. И это одна из главных ошибок автора. Если нет памятника, – это не значит, что мы не помним об этом человеке. <…> В противном случае прекрасной идеей было бы поставить памятники Гитлеру, да побольше, по всему миру, и многим другим историческим персонажам. С этой логикой согласиться трудно. Хотя бы потому, что ни одного дня моей жизни фигура Дзержинского не стояла на Лубянской площади, а я, кажется, знаю о том, кто этот человек и что он сделал, лучше, чем Григорий Резанов. (Сергей Стеблев).

Развитие речи при изучении вводных слов

На тему «Вводные слова» в программе 8-го класса традиционно отводится два-три часа. Кажется, за это время едва можно успеть пройти необходимые этапы. Прежде всего нужно рассказать о том, что такое вводные слова и на какие группы по значению они делятся; потом ученики потренируются находить вводные слова в тексте и выделять их запятыми, узнают, как отличать вводные слова от членов предложения. Затем приходит черед подробностей: учитель отдельно остановится на словах «наконец» и «однако» (на всякий случай напомним: слово «однако» является союзом и не обособляется, если стоит на таком месте, где его можно заменить другим противительным союзом – «но», это же слово с этим же значением, перемещенное хоть на шаг вправо, становится вводным; слово «наконец» не является вводным, если означает «в конце концов, после некоторого ожидания», в качестве вводного оно обозначает «последнее в перечне, в-последних»). Восьмиклассники должны также узнать, что есть слова, очень близкие к вводным по значению, которые вводными не являются и не обособляются никогда. Стоит рассмотреть список таких слов. В «Справочнике по правописанию и литературной правке» Д.Э. Розенталя их перечень выглядит так: авось, буквально, будто, вдобавок, в довершение, вдруг, ведь, в конечном счете, вот, вряд ли, все-таки, даже, едва ли, исключительно, именно, как будто, как бы, как раз, к тому же, между тем, небось, по предложению, по постановлению, по решению, приблизительно, примерно, притом, почти, поэтому, просто, решительно, словно, якобы и др.

Сколько ни задавай упражнений на восстановление знаков препинания, сколько ни диктуй предложений на это непростое правило – нам, учителям, все кажется мало, поскольку ошибки не переводятся, хоть их количество и сокращается. А ученикам оказывается чересчур много, потому что скучно и однообразно. Да мы и сами знаем, что не к диктантам мы готовим своих учеников, а к жизни, где им важно читать и понимать чужие тексты и грамотно создавать свои. Поэтому не стоит все учительские силы бросать только на пунктуацию, когда есть необходимость и возможность заняться тем, что мы называем развитием речи. Тема «Вводные слова» с этой точки зрения чрезвычайно важна и перспективна.

Начнем с самого привычного задания: придумай свои примеры к правилу. Только попросим сочинить смешные предложения, в которых бы одно и то же слово употреблялось

дважды: в качестве вводного и как член предложения. Получаем такие примеры: «Возможно, вчера вечером вы взаправду видели железную машину, летящую по воздуху, но ни один наш ученый еще не доказал, что для рукотворного объекта возможно преодоление силы тяжести; следовательно, мы не можем вам верить. Может быть, исчезновение кровной мести развязывает руки преступникам, но, скорее всего, данный обычай не может быть полезен королевству». Сочиняя предложения вроде этих, ученики *познают в сравнении* новое для них языковое явление и при этом получают возможность проявить фантазию.

Но подобное задание оказывается уместным при изучении самых разных тем.

А мы теперь обратимся к таким видам работы, которые подсказывает специфика темы.

Вводные слова – одно из важнейших средств «логической разметки» текста, с их помощью проясняются смысловые связи между его частями. Поэтому очень полезно бывает дать восьмиклассникам научно-популярный текст, предварительно удалив из него вводные слова, и предложить восстановить его; можно дать большой список вводных слов, из которого ученики выберут нужное. Дети на практике почувствуют, насколько более внятным становится текст, когда в нем уместно употреблены вводные слова, и заодно потренируются в расстановке знаков препинания.

Осознав важность правильно употребленных вводных слов, восьмиклассники смогут оценить и художественный эффект от вводных слов, которые употреблены «неправильно». Можно прочитать в сокращении отрывок из рассказа М. Зощенко «Нервные люди», написанный, как и большинство рассказов этого писателя, в сказовой манере, имитирующей речь не слишком грамотного и умелого рассказчика. При повторном чтении попросим учеников выписать все слова, грамматически не связанные с предложением, а потом при проверке обсудить, почему вводные слова в этом отрывке выглядят так смешно.

> Недавно в нашей коммунальной квартире драка произошла. И не то что драка, а целый бой… Дрались, конечно, от чистого сердца. Инвалиду Гаврилову последнюю башку чуть не оттяпали… А приходит, например, одна жиличка, Марья Васильевна Щипцова, в девять часов вечера и разжигает примус. Она всегда, знаете, об это время разжигает примус. Чай пьет и компрессы ставит.
>
> Так приходит она на кухню. Ставит примус перед

собой и разжигает. А он, провались совсем, не разжигается.

Она думает: «С чего бы он, дьявол, не разжигается? Не закоптел ли, провались совсем!»

И берет она в левую руку ежик и хочет чистить.

Хочет она чистить, берет в левую руку ежик, а другая жиличка, Дарья Петровна Кобылина, чей ежик, посмотрела, чего взято, и отвечает:

– Ежик-то, уважаемая Марья Васильевна, промежду прочим, назад положьте.

Щипцова, конечно, вспыхнула от этих слов и отвечает:

– Пожалуйста, отвечает, подавитесь, Дарья Петровна, своим ежиком. Мне, говорит, до вашего ежика дотронуться противно, не то что его в руки взять.

Тут, конечно, вспыхнула от этих слов Дарья Петровна Кобылина…[211]

Но самой важной частью работы должно явиться создание текста. Вводные слова, указывающие на источник сообщения, на различную степень уверенности в достоверности сообщаемого, на порядок мыслей и связь между ними, помогают создать структурные схемы, позволяющие строить рассуждения на любые темы. Например, мы с восьмиклассниками осваивали такой тип рассуждения: осмысливается чье-то высказывание, с которым автор сочинения согласен; приводятся аргументы, подтверждающие мысль, потом возможные возражения, недостаточные для опровержения тезиса; вывод возвращает к высказанному суждению. Тогда используется такая схема: 1). По мнению… (тезис). 2). И действительно… Во-первых… Во-вторых… Наконец… (аргументы). 3). Правда… (контраргумент). 4). Вывод.

Прямо на уроке за 15 минут каждый написал маленькое рассуждение, реализуя эту схему. О чем писать, мы не обсуждали. А по окончании работы некоторые авторы успели прочитать вслух, что у них получилось; остальные слушали, придирчиво оценивая структуру (к содержанию мы на этот раз были гораздо снисходительнее). Вот два примера таких сочиненьиц:

1.

По мнению эксперта «ОФ» Блинова А., бензин к 2010 году подорожает на 27 %.

И действительно, с каждым месяцем нефть дорожает на 0.5 %. Это связано с несколькими причинами.

Во-первых, «черного золота» с каждым годом становится все меньше и меньше. Через 20–30 лет нефть

останется только в странах Ближнего Востока.

Во-вторых, промышленность сейчас развивается очень быстро. Вследствие этого запросы начинают превышать возможности и нефть очень сильно дорожает.

Наконец, рост цен, в том числе и на нефть, зависит от инфляции, которая, к сожалению, очень высока в нашей стране.

Правда, люди скоро, возможно, перейдут на другой, более экологичный и выгодный тип топлива. Однако, по мнению ученых, произойдет это только к 2020–2025 году.

Следовательно, бензин к 2010 году обязательно подорожает.

2.

По мнению Вовки Гайкина, сегодняшний день сложился крайне неудачно. И действительно, хорошего было мало. Во-первых, дали неожиданную контрольную по физике, и ее Вовка, кажется, провалил от начала и до конца. Во-вторых, приятель Ленька свалил горшок с бегонией с подоконника, причем в том самом единственном кабинете, где на полу был полушемаханский ковер. Ленька испугался и убежал, а пришедшая учительница заставила дежурного, то есть, конечно, Вовку, соскребать с мягкого ворса превосходный чернозем. Ленька же, оправившись от испуга, начал дразниться, что было совсем уж мерзко. И, наконец, Вовка наступил директору на ногу, когда бежал на биологию. Педагогический разговор, произведенный с младшим из участников инцидента моментально, настроения никак не улучшал.

Правда, Леньке Вовка врезал-таки после уроков, но это не смыло кровного оскорбления, так что все-таки день решительно не удался.

Освоив первую схему, переходим ко второй, которая используется, если автор не согласен с обсуждаемым мнением. Она выглядит примерно так: 1). По мнению… (тезис). 2). И действительно… Во-первых… Во-вторых… Наконец… (аргументы). 3). Однако… (весомые контраргументы). 4). Вывод.

А потом все пишут сочинение по одинаковому началу, на тему, достаточно актуальную для данного класса в данный момент. В зависимости от того, согласен ли автор с вводным высказыванием, он выбирает первую или вторую схему. Время на

такую работу можно взять из часов, отведенных на развитие речи.

Напоследок еще два примера:

1.

Существует мнение, что поездки с классом на каникулах не только бесполезны, но и вредны. Аргументов у сторонников этого мнения множество. Например, в поездке делается акцент на том, что интересно классному руководителю, и при этом мнение учеников забывается. Сомнительно, чтобы эти поездки доставляли радость родителям. Во-первых, дети уезжают абсолютно здоровые, а приезжают с насморком и кашлем; во-вторых, родители хотят проводить время со своим ребенком, чему мешают поездки. Чаще всего это происходит по причине того, что учителя эгоистично выбирают время, удобное для них, которое, естественно, удобно и для любого другого работающего человека. Из-за этих факторов поездки вряд ли могли бы понравиться ребенку, если бы не общение с коллективом. Возможность провести время с друзьями скрашивает скуку прогулок по городу. Причины скуки бывают различны. Так, поездки по некоторым городам Золотого Кольца лично мне неинтересны, так как я уже туда ездил именно с классом, что немаловажно. Таким образом, редкая поездка обходится без недовольных, и они, несомненно, по-своему правы.

2.

По мнению некоторых ребят, в классных поездках по другим городам немало вредного.

С одной стороны, это так. Во-первых, даже на каникулах не получается отдохнуть от надоедливых и шумных одноклассников. Во-вторых, в таких поездках нет личной свободы. Все делают вместе, всей командой, по плану. В-третьих, на полу, к сожалению, спится не очень крепко, а если кто-нибудь и заснул, все остальные (разумеется, случайно) исправят этот его промах. Так же происходит и в других случаях: все хотят совсем разного, и когда интересы противоположны, может выйти довольно неприятная ситуация. Наконец, поход – встряска, нарушение режима, поэтому многие, например, я, сильно устают.

С другой стороны, все эти теоретические рассуждения, конечно, несколько меркнут, если

вспомнить прошлые поездки. Все же сколько бы ни накапливались неприятные впечатления от грубости и нечуткости одноклассников, они, пожалуй, иногда несколько преувеличены. И получается, что, к удивлению самых закоренелых циников, все довольны! И, по моему убеждению, это удовлетворение от всей поездки (а вспомните, какой мягкий, к общей радости, пошел снег! А как мы рисовали план ансамбля в Коровниках!..) настолько перевешивает все доводы недовольных, что о них и говорить не стоит. Иными словами, при всех недостатках коллективных походов без них жизнь, безусловно, была бы намного бледнее.

Примеры взяты из тетрадей по русскому языку учеников 8-го класса школы № 57 г. Москвы Дмитрия Буркатовского, Евгении Сечиной, Игоря Ястребова.

Записки бабушки, или Простое, как ворчание

Я начала учить русскому языку раньше, чем родила детей; продолжаю и теперь, когда у меня одни внуки закончили школу, другие заканчивают. Так что размышления о том, как стоит и как не стоит преподавать этот предмет, не оставляют меня уже много лет, но проблема поворачивается разными гранями.

1.

Когда-то я почти наизусть знала единственный набор учебников и не ставила под сомнение ни объем изучаемого материала, ни логику изложения: предполагалось, что все так тщательно обдумано и изучено «верхними людьми» – лингвистами и психологами, что варианты невозможны. И только количество и качество упражнений было безусловно неудовлетворительно. Но ни в какие строгие годы к учителю не предъявлялось требование использовать на уроке только то, что есть в учебнике, поэтому всегда можно было придумать что-нибудь свое – повеселее и поэффективнее. Или с благодарностью применить придуманное коллегами, в частности опубликованное на страницах «Русского языка» – тогда еще газеты.

Потом стали появляться учебные комплексы, которые различались и объемом теоретического материала, и распределением его по классам, и терминологией, и, что оказалось очень важным, – языком, на котором шел разговор с учениками: формулировки правил, задания и вопросы. В ряде изданий обнаружились грубые ошибки – и логические, и речевые, и грамматические, и даже орфографические. Тут уж для каждого учителя стало очевидно, что не боги горшки обжигают и что все в учебнике (как, впрочем, и все остальное, что не в учебнике) может и должно обсуждаться всерьез.

С тех пор прошло еще сколько-то лет, появились новые учебные комплексы, а я стала отвечать на вопросы внуков или проверять у них домашние задания, и теперь какие-то мои прошлые догадки и сомнения пугающе конкретно подтвердились и к ним прибавились новые. Я хочу поделиться с читателями своими соображениями, по возможности воздерживаясь от саркастических пассажей и цитирования методических трудов; попробую не критиковать, а просто иногда ворчать и давать

советы, как оно бабушкам и пристало.

Почему-то мне кажется, что понимать учебник русского языка стало труднее, чем раньше. (Известно же, в наше время и трава была зеленее, и вода мокрее…) Вряд ли мои ученики все были умнее, чем мои внуки. Может, просто мне как учителю о своих трудностях не докладывали. Но, наверное, дело не только в этом. В единственном старом учебнике формулировки заданий были просты и хорошо известны: спишите, вставьте, расставьте, подчеркните, обозначьте, разберите. Теперь все куда разнообразнее. Авторы учебников хотят, например, чтобы ученики обращали внимание на язык художественных произведений. Вот в учебнике для 5-го класса С.И. Львовой и В.В. Львова помещен отрывок из сказки Пушкина. Его надо прочитать, списать, кое-что вставив и выделив, прочитать еще раз по тетради и найти в нем «слова и выражения, которые в современном языке не употребляются». А потом ответить на вопрос: «Чем, по-вашему, объясняется их использование автором?» Мой внук не смог ответить на этот вопрос, потому что его не понял (и я не сразу поняла из-за двух творительных падежей). Тогда я попросила его пересказать вопрос просто. Получилось: «Как автор их использует» – почти правильно. Осталось заменить «как» на «зачем». Многие ли пятиклассники знают, что вполне современное выражение «чем объясняется что-либо» означает «почему это происходит» или «зачем это делают»? А когда непонятно сказано, внуки редко доискиваются смысла, а просто начинают думать, что бывают такие странные книги – учебники, которые понимать не положено, нечего и пытаться. А может получиться еще хуже, если дети привыкнут не понимать письменную речь, а может, и устную – когда учительницы стараются на уроке воспроизводить язык учебника – для научности, по неопытности. И сами уже не замечают, что получается не только не научно, но прямо-таки антинаучно, потому что безграмотно, как в учебнике: «письменно раскройте смысл слов», «попробуйте найти некоторые черты сходства и различия в транскрибировании слов, к которому обращаются на уроках русского и иностранного языков», «ведет к непониманию говорящими друг друга».

Как-то сразу потянуло задуматься, чем объясняется выбор таких взрослых (и часто неправильных) конструкций и такой взрослой лексики. Может, авторы убеждены, что при постижении науки все должно быть сугубо научно, а значит, серьезно и не вполне понятно? А может, они никогда не видели пятиклассников? Мы-то, бабушки, убеждены, что чем проще и понятнее, тем оно лучше.

А еще мы убеждены, что если систематически называть хорошие стихи «данный текст», то ребенку эти стихи любить будет уже труднее. Может быть, авторы учебника тоже это чувствуют, поэтому часты у них такие упражнения, где ни стихов, ни прозы нет, а только задания. Скажем, такое: «В произведениях художественной литературы или устного народного творчества найдите примеры звукописи. Определите, в чем заключается художественный смысл использования этого приема в каждом примере». Или такое: «Запишите отрывок из вашего любимого стихотворения. С помощью специальных значков покажите, как чередуются ударные и безударные слоги в каждой строчке. Не забудьте указать автора произведения и его название». Наверное, любовь должна выдержать и такое испытание. Но это, кажется, звучит уж совсем саркастически. Перейду к советам.

Если вы решите писать школьный учебник, дайте почитать написанное детям, проверьте, понятно ли получилось. Язык учебника не менее, а может, и более важен, чем методические принципы или последовательность изучения материала. Плохой, невнятный, с фальшивыми интонациями или даже просто не по возрасту сложный язык обесценит любые педагогические находки. Это справедливо для всякого учебника, а для учебника русского языка – особенно.

Сравним интонации уже цитированного учебника и еще одного, тоже для пятиклассников, написанного Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко и Н.А. Борисенко: «Например, вам нужно проверить слово озаряет: что писать в корне – а или о? Проверка сбивает вас с толку: зарево и зорька. Видите, под ударением может писаться и а, и о. Случаев, когда ударением проверить безударный гласный нельзя, много. <…> Такие корни называются корнями с чередующимися согласными».

Может, кому-то из учителей этот второй учебник покажется слишком многословным, может, иной пятиклассник поленится читать правильные, понятные, живые, но длинные тексты. Но уж во всяком случае учителям я бы посоветовала в своей устной речи ориентироваться именно на этот учебник. Впрочем, кому-то подойдет речь другая – более сухая и строгая… Дело вкуса. Лишь бы понятная и человеческая.

2.

Недавно молодая коллега спросила меня, какие я знаю хорошие пособия по методике преподавания русского языка. И я вынуждена была сознаться, что никаких не знаю. Не потому что

мне никакие не нравятся, а просто давно я не читала методических пособий. Вроде уже не нужно. То, что изучалось в институте и осваивалось на практике, либо вошло в плоть и кровь и воспринимается как органически мне присущее, либо отброшено и забыто за ненадобностью. При этом мне известно, что все время появляются новые технологии; как учитель, регулярно проходящий аттестацию, я знаю, что использовать их обязан каждый, кто хочет подтвердить высокую квалификационную категорию. Когда-то мы в журнале указывали, что на уроке использовали такое техническое средство, как диапроектор, а позже – кодоскоп. Потом учителей строго спрашивали, применяют ли они перфокарты (кто помнит, что это такое?). Сейчас в ходу презентации. Слов нет, цветная аккуратная табличка, выполненная на компьютере, выглядит гораздо лучше, чем прежняя картонная с загнутыми углами или кривовато нарисованная мелом на не слишком чистой доске. Интересно, есть ли данные, доказывающие, что использование презентации приводит к лучшему усвоению – более быстрому, более прочному и т. д.? Неизвестно мне и то, насколько результативно применение так называемой технологии критического мышления. Это все любопытно, вносит некоторое разнообразие в жизнь учителя и учеников, заставляет осваивать все новые термины иноязычного происхождения, и вот уже мы умеем произносить трудные слова, не только «инновации», «компетенции» и даже «компетентностный», но и «кластер». На этом, разумеется, процесс не остановится. И пусть.

Но есть несколько простых взаимосвязанных правил, стремиться к выполнению которых, по-моему, учитель должен независимо от предмета, который он преподает. Во всяком случае, если ученики у него невзрослые. Для хороших и опытных учителей то, что я дальше скажу, само собой разумеется. А кому-то мои советы могут пригодиться.

1. **Урок – время для работы.** И создание рабочей атмосферы – очень важная задача. Здесь мастерство учителя проявляется прежде всего. Лучше, если работа интересная, приятная, но так получается не всегда. Учитель не должен лезть из кожи, чтобы каждый раз изумлять новизной, но монотонность, однотипные упражнения изо дня в день тоже бодрости не прибавляют. Хорошо, если урок делится на сколько-то разных фрагментов, различающихся и задачами, и видами деятельности. Догадываемся – обсуждаем – следим – пишем под диктовку – проверяем сделанное соседом по парте – читаем – сочиняем – произносим хором – пишем пальцем по воздуху…

2. **Каждый ученик в каждый момент урока должен знать, что ему надлежит делать.** Это не всегда легко организовать. Что, например, делает класс, когда кто-то отвечает у доски? Ответ «слушает» не засчитывается. Это все равно что «ничего; отдыхает; занимается своими делами». Остальные ученики могут слушать, чтобы дополнить, оценить, записать в тетради свои примеры – не те, которые привел отвечающий, – и т. п. И деятельность этих остальных учеников учителю видна и может быть в любой момент проверена.

3. **На уроке надо видеть каждого и знать, чего от кого ждать.** «Вас много, а я одна», – огрызались в прежние годы продавщицы и официантки. Иногда так думает про себя уставший и раздраженный учитель. Все правда, учеников много; теперь считается, что их в классе должно быть не меньше 25; в действительности часто оказывается за 30. И все же без того, что раньше называли индивидуальным подходом, а теперь – личностно ориентированной педагогикой, хорошо учить не получается.

Как-то одна учительница пожаловалась на моего внука: «Не работает на уроке». Я спрашиваю: «Не понимает? Или не слушает? Может, не понял, что надо делать?» Учительница посмотрела на меня удивленно и ответила с раздражением: «Откуда же я знаю? Может, не слушает, может, не понял…» Учителей своих внуков учить нельзя, и я прекратила бесполезный разговор. А про себя подумала, что, конечно, учителя должно интересовать, почему именно не работает его ученик.

Молодые педагоги иногда считают, что они работают на уроке, когда говорят: объясняют, ругают, вызывают, хвалят, диктуют… И вот они говорят безостановочно, изнуряя себя и детей. А не менее важное учительское занятие – наблюдать, как работают ученики, и реагировать соответствующим образом. Одному очень трудно включиться: все уже открыли учебники, а он только из-под парты ручку начал доставать; другой прослушал, какое упражнение выполнять, и теребит соседей. Можно, конечно, сказать неприятным голосом: «Петров, ты опять… Извертелся весь!» А можно молча протянуть запасную ручку или показать пальцем на нужное упражнение. Учитель понял, что у тебя не так, и пришел на помощь – чем плохо?

Иногда достаточно бывает просто постоять рядом с учеником, и он волей-неволей принимается за дело. И над тем, кто медленно схватывает, надо наклониться; не стоит дожидаться, пока тетради сдадут на проверку и обнаружится, что он все понял наоборот; лучше шепотом еще раз-другой главное объяснить и показать, что нужно исправить.

4. Конечно, во всяком уроке неизбежен элемент принуждения. Этого не надо бояться и стыдиться, мы взрослые и в ответе за то, чтобы дело делалось и развращающее безделье не процветало. **При этом боязнь наказания, окрика или плохой отметки стимулирует гораздо хуже, чем желание получить учительское одобрение.** Молодые учителя опасаются хвалить детей – и напрасно. Всякому человеку (если он не преступник) важно быть замеченным; если за урок к ученику ни разу не обратились, это плохо; если обратились только с осуждением – не лучше. Детям трудно работать, имея в виду только туманную и очень отдаленную перспективу стать грамотными или получить хорошее образование и многого добиться в жизни. Обычно ребенка волнует более конкретный результат: оценка – и в баллах, и на словах или в учительской интонации.

5. **И оценивать детскую работу надо индивидуально.** Можно, конечно, раз и навсегда спрятаться за утвержденные нормы: 2/2 – «4», 3/5 – «3», 6/0 – «2» – и не бояться ответственности перед проверяющими. Но ответственность перед учеником важнее. Постарался, сделал лучше, чем обычно, – получай хорошую отметку. Я сама в молодости была очень скупа на пятерки и считала это принципиальностью и честностью. А теперь думаю, что это была скованность и боязнь прослыть нетребовательной.

6. И еще одно вроде бы положительное учительское качество выходит детям боком – своеобразная добросовестность.

Есть учителя, которые требуют, чтобы ученик дома доделывал все, что не успел на уроке, и переделывал все, что выполнил неправильно. Их логику понять нетрудно: они добиваются положительного результата. Но и **состояние ученика не так уж трудно понять при желании**: медлительный человек наказан за медлительность и столь же медлительно будет делать дома вдвое больше, чем его проворные одноклассники. Так день и закончит за письменным столом, не успев ни почитать, ни побегать на улице, если (или пока?) выполняет все учительские требования. Есть у меня и такой внук. Учителю трудно: больше проверки. А ученику в какой-то момент совсем невыносимо. А если еще он пришел из школы позже остальных, потому что добросовестный учитель оставил его после уроков переписывать предыдущую неудачную работу… Ощущение, что ты вечный отстающий, что у тебя всегда незачеты, которые нужно пересдавать, кажется, может нанести психике человека вред непоправимый. А между тем этот мой медлительный внук почти все (с моей помощью) в конце концов понимает и усваивает, и это наверняка заметно на уроке.

Как волшебно прозвучал бы учительский голос, объявляющий амнистию вечно отстающему! И как нетрудно украсить жизнь человека, если ты внимателен к нему, свободен и великодушен!

3.

Возвращаясь к разговору об учебниках, на этот раз подумаем не о языке, на котором они пишутся, а об объеме изучаемого и других количественных показателях. По уже названным семейным обстоятельствам я имела общее представление об учебнике Львовых для 5-го класса. Более тесное знакомство произошло, когда мы по электронной почте получили вопросы к зачету (рядом с каждым указывались страницы учебника). Вопросов было 172. Пораженная количеством, я прочитала их внимательнее и обнаружила, что они вообще-то охватывают почти весь школьный курс за вычетом отдельных тем синтаксиса (односоставные предложения, виды сказуемого, обособленные члены предложения и виды придаточных все-таки не вошли) и морфологии.

Я стала считать. В учебном году примерно 34 недели. В 5-м классе обычно бывает 6 уроков русского языка в неделю, значит, всего 204. В двух частях учебника для 5-го класса 78 параграфов. Получается 2–3 урока на параграф, если ничего не оставлять на повторение и контрольные работы. В большинстве параграфов употреблено по нескольку новых терминов (потому что вводится несколько новых понятий) или (и) содержится несколько орфографических или пунктуационных правил. Например, в параграфе 24 – «Главные и второстепенные члены предложения» – даны определения подлежащего и сказуемого, правило постановки тире между подлежащим и сказуемым, определения всех второстепенных членов, виды обстоятельств. Кроме того, в нем есть теоретический материал о том, как отличать подлежащее от дополнения в винительном падеже. А в параграфе 29 – «Простое осложненное предложение» – идет речь об однородных членах предложения, обращениях, вводных словах, сравнительных оборотах; даны соответствующие правила пунктуации.

Конечно, чуть ли не в каждом классе находятся ученики, способные учиться с такой скоростью: по нескольку новых понятий за урок, почти без закрепления, почти без повторения – когда же повторять, если программа задает темп, который хорошо описывается поговоркой «галопом по Европам». Но таких учеников единицы. А все остальные что-то запоминают

ненадолго, что-то пропускают мимо сознания – «проходят материал». Останавливаться некогда. Учитель иногда на уроке произносит фразу: «Ну, что же вы… Мы и так отстаем…» Тревога передается ученикам – тем, кто еще не махнул рукой на свои результаты, не потерял надежды быть хорошим, правильным.

В сознании дисциплинированного учителя происходит характерная подмена и возникает представление, что учить хорошо – это учить по программе, не нарушая сроков, а учить отлично – это успевать раньше всех, раньше программы. Может, срабатывают усвоенные даже уже не этим поколением, а отцами и дедами не то идеологические, не то психологические клише – «Промедление смерти подобно», «Пятилетку – в четыре года», «Время – вперед!», «Догоним и перегоним!». А еще есть спортивные лозунги: «Дальше! Выше! Быстрее!».

Дисциплинированный учитель, загнанный заданными скоростями программ и учебников, не успевает, забывает или даже не считает возможным спросить себя, куда это он вместе со всем классом так торопится и зачем. (Когда-то на мое «Скорее бы…» – любимый старший коллега скептически отвечал афоризмом Ежи Леца (цитирую по памяти): «Не стремись прошибить головой стену. Что ты будешь делать в соседней камере?»)

А между тем всякое преподавание имеет смысл только в том случае, если ученик в результате понял то, что изучалось, усвоил и умеет применять на практике. Некоторые понимают быстро и тем вводят педагога в заблуждение. Потому что на следующем уроке как будто опять ничего не понимают – забыли. На фразу начинающего учителя: «Я же вам (им) это уже говорил!» – учитель, видавший виды, отвечает усмешкой – горькой, саркастической или доброй, всепонимающей – в зависимости от настроения. Ох как редко процесс идет по идеальной цепочке: услышал – понял – знает! Усилий ученика по пониманию и запоминанию (даже если эти усилия действительно прикладываются, что бывает, мягко говоря, не всегда) недостаточно, многое должно произойти как бы само собой. Кто-то, кажется учитель математики В.Ф. Шаталов, говорил об эффекте соленого огурца: ученика надо поместить в среду, подобную крепкому рассолу, и тогда он пропитается знанием даже помимо своей воли. А для этого нужно время.

Тут возникают два самых естественных и очень существенных вопроса. Где взять время? И, когда оно, допустим, найдено, как избежать скуки, если твердить одно и то же, пока каждый ученик не просолится в достаточной мере?

Сначала о времени. Времени хватит на все, если его

распределять разумно. Во-первых, не надо делать лишнее – разучивать правила, которые трудно или даже невозможно понять пяти-шестикласснику, читать и пересказывать якобы развивающие речь невнятные тексты, которые широко представлены в учебниках под видом упражнений. Во-вторых, нужно очень хорошо различать, что обязательно должно быть усвоено в этот раз и с чем можно познакомить учеников, ни в коем случае не требуя обязательного усвоения, не снижая оценки за незнание и неумение, а только поощряя тех, кто – вот молодец! – уже понял, уже знает, уже иногда правильно выделяет на письме то, что по-настоящему, серьезно будет изучаться через два-три года (например, сравнительные обороты или вводные слова). Очень разумная идея опережающего обучения, как я ее понимаю, заключается не в том, чтобы все делать раньше и быстрее, а в том, чтобы трудные понятия, новые термины, орфографические и пунктуационные правила вводить исподволь заранее, периодически о них напоминая, постепенно приучая к ним до того часа, когда можно будет сказать: «Все! Теперь каждый из вас должен это знать; объясним в последний раз общий смысл и подробности, ответим на вопросы – и считаем дело сделанным». Так появляется дополнительное время на освоение до момента официального объяснения нового материала.

После того как состоялись уроки, специально посвященные определенной теме, тема эта перемещается из центра внимания на периферию, но совсем из поля зрения учителя и учеников исчезать не должна, работа над понятием или правилом не заканчивается – нужно все повторять, неутомимо и систематически. Это как огонь, который надо поддерживать, чтобы не погас, как воздушный шарик, который приходится все время легонько подбрасывать, если мы не хотим, чтобы он опустился на землю. Изученное, если о нем совсем не вспоминать месяц-другой, можно изучать заново. Конечно, никто не призывает топтаться на месте, на переднем плане урока будет каждый раз разное, но стоит, изучая лексику, попутно задать один-два вопроса из синтаксиса, объяснить написание нескольких слов на разные правила и т. п. Это азбучная истина. И можно было бы не писать о ней лишний раз, но практика показывает, что в большинстве учебников все упражнения посвящены текущим темам, закреплению того, о чем рассказывается в данном параграфе, а о предыдущем материале и напоминаний не содержится. Значит, вспоминать, напоминать, повторять должен сам учитель, восполняя пропущенное в учебных пособиях.

Но разве не скучно из урока в урок учителю – твердить одно и то же, ученику – выслушивать и воспроизводить? Одно и то же –

скучно. А если каждый раз нужное явление представлено в разных интересных текстах, если необходимая тренировка перемежается сообщениями об истории слов и посильными лингвистическими задачами, если упражнения придумываются разнообразные, – ощущение новизны может возникать у ученика на каком угодно по счету уроке повторения. В противном же случае это радостное ощущение может не появиться и при объяснении нового материала.

4.

Одни взрослые люди почти не делают ошибок на письме, а другие пишут безграмотно, причем среди этих других встречается не так уж мало, как это называлось в мое время, дипломированных специалистов, а не только бывших двоечников. Отчего так получается? Одни говорят о врожденной грамотности и врожденной безграмотности, ссылаясь на старших родственников с соответствующими качествами, другие считают, что все дело в количестве прочитанных книг: больше читал – грамотнее пишешь, третьи, особенно учительницы, настаивают на том, что грамотность – показатель добросовестности: нужно правила учить и делать домашние задания, тогда и ошибок не будет. И при этом любую точку зрения можно и подтвердить примерами из жизни, и опровергнуть ими же. Очевидно, что одного объяснения для разных случаев не существует: сколько голов, столько умов, наверное, и наследственность играет какую-то роль, и начитанность при известных обстоятельствах сказывается, и усердием можно возместить недоданное от природы. Мой опыт, например, подсказывает, что при прочих равных больше шансов писать без ошибок у тех, кто начал читать рано, до школы, и мог делать это не торопясь, не по заданию учителя; зрительные образы слов невольно, но крепко запечатлеваются в сознании, еще не отягощенном специальным запоминанием того, что нужно к уроку.

Как бы то ни было, но приходится констатировать, что в деле распределения грамотности между людьми, как и во многих других делах, нет ни равенства, ни справедливости. В каждом классе найдется и разгильдяй, пишущий без ошибок, и старательный ученик, который неимоверными усилиями доводит количество ошибок в диктанте от 20 с лишним до 4/4 и получает вожделенную троечку. Поэтому мне кажется правильным, что в новом формате выпускного экзамена по русскому языку плохая грамотность не отсекает автоматически всех возможностей

дальнейшего образования: даже получив 0 баллов за орфографию и пунктуацию, выпускник может рассчитывать на положительную отметку.

И все-таки для нас очень важно учить учеников так, чтобы они могли писать без ошибок (или почти без ошибок – существуют психологические механизмы, над которыми мы совсем не властны). Методика преподавания русского языка предлагает множество подходов и приемов – на любой вкус. Конечно, в идеале выбор должен определяться не только и не столько вкусом педагога, сколько особенностями ученика: свойствами его памяти, степенью мотивированности, личными интересами и предпочтениями и т. п. При работе с целым классом это вряд ли возможно, поэтому учителю приходится на уроке делать что-нибудь для разных групп учеников: большими буквами написать трудное слово для тех, у кого сильнее всего зрительная память; рассказать смешную историю про ошибку и ее последствия; попросить раскрасить коварную букву цветными карандашами и написать запоминаемое слово пальцами по воздуху, а потом его несколько раз проскандировать – для тех, кто запоминает иначе.

Вот я пишу «запоминать», «память»… И похоже, что предлагаю запоминать слова и отдельные случаи. А где же правило, краеугольный камень обучения орфографии? И правила изучать необходимо, кто же справится без правил. Только важно не забывать, что обучение грамоте – дело практическое и единственный смысл освоения правил в школе – помощь в написании слова. Поэтому мне так понравилось, когда один из моих внуков стал проверять окончания существительных ударением, как его научили: на дороге – как на стене, у молодежи – как у печи. Я-то очень настаивала, когда работала в 4–5-х классах, чтоб все было научно: слово «дорога» пишется с окончанием – Е, потому что оно относится к 1-му склонению и стоит в предложном падеже. Хорошо звучит! И грамматика постоянно повторяется, и правописание совершенствуется. Теперь я понимаю, что ставила этим почти непреодолимую преграду для детей, медленно усваивающих грамматические категории и другие отвлеченности; все их умственные усилия шли на то, чтобы правильно назвать склонение, потом падеж; конечная цель всего этого называния нередко ускользала, и письмо грамотнее не становилось. При объяснении окончаний прилагательных я была снисходительнее – разрешала проверять их вопросом, но все равно потом хотела услышать род и падеж, хотя сама по сей день в сложных случаях ищу определяемое слово, ставлю вопрос – и все, не сверяю результат со своим знанием о падежных

окончаниях. Хорошо, возразят мне, а что будут делать ваши ученики с их практическими приемами на ГИА по русскому языку, где требуется именно опознать слово по правилу, по всей науке сформулированному? Отвечу так: к 9-му классу, когда отвлеченные категории усваиваются значительно легче, чем в десять лет, все мои ученики уже будут твердо знать, что существительные типа «стена» – 1-го склонения (большинство это запомнило гораздо раньше, но и не запомнившим раньше ничто не помешало пользоваться удобным приемом и избегать ошибок).

Безударные личные окончания глаголов, к сожалению, ударением не проверишь, но и здесь, по крайней мере на ранних этапах, научно сформулированное правило может не помочь, а навредить практической грамотности. Я думаю, почти каждый учитель сталкивался с ситуацией, когда ученик умеет бойко перечислять глаголы «гнать, держать, дышать, зависеть» и т. д., но не очень понимает, что с ними делать, что ему дает это умение, а слово «исключения» все окончательно запутывает: мне случалось слышать, что это глаголы 2-го спряжения, но, как исключения, они пишутся с -Е в окончаниях и т. п. Точно сформулированное многоступенчатое правило можно выучить, ответить на оценку на уроке, но очень трудно использовать в процессе письма. И часто это длинное правило все равно в конце упирается в необходимость запоминать отдельные слова: как бы честно мы ни ставили глагол «кле_шь» в инфинитив, это не поможет, если не помнить, что правильно писать клеИть, а не клеЯть и не клеЕть; ведь эту безударную гласную никак проверить нельзя. А поскольку правила написания безударных в основе инфинитива не существует, мы на этой проблеме и не останавливаемся, все силы бросаем на освоение правила о безударных личных окончаниях, которое мы умеем объяснять и которое не очень хорошо помогает нашим ученикам. А что поможет лучше? Может быть, упрощенное рассуждение. Например, такое: не знаю, какую гласную, Е или И, писать в личном окончании; если это один из 11 выученных специально глаголов, пишу И; если «брить» или «стелить» – Е; любой другой глагол ставлю в неопределенную форму: если на – ИТЬ – пишу И; если не на – ИТЬ – Е. А трудные слова, в которых чаще всего ошибаются дети, надо и писать чаще, чтобы все наконец запомнилось и писалось автоматически, без рассуждений – ведь именно так и пишут грамотные люди. Для достижения этой цели не погнушаемся и самодельными стишками с неправильными ударениями – вроде «Ежики колЮтся, в руки не даются».

Кстати, опытные методисты настоятельно рекомендуют не делать правила самоцелью, заниматься больше не правилами, а

словами и интересоваться тем, какое количество слов подпадает под действие того или иного правила. В самом деле, чем регулярно повторять, что на конце наречий после шипящих пишется Ь, лучше поработать с соответствующими словами, даже не особенно напирая на то, что это именно наречия; их окажется не так уж много, и все они довольно ограниченного употребления: прочь, навзничь, наотмашь, сплошь – что еще? В одних учебниках продолжение правила содержит список исключений (уж, замуж, невтерпеж), в других говорится, что на конце наречий после Ж не пишется Ь, и тоже приводится исключение – одно: настежь. Сама собой напрашивается арифметическая задачка: сколько всего наречий на Ж в русском языке? Правильно, четыре. Вот еще их попишем, составим с ними предложения…

Не так все просто даже с самым известным орфографическим правилом – о безударных гласных, проверяемых ударением. Как проверить гласную в слове «сидит»? Правильно, «сидя». А почему не «сел» или «сядет»? Все-таки в большинстве случаев гораздо удобнее не подбирать проверочное слово, а помнить для каждого из часто встречающихся корней одно нужное, которое и вспомнится при заминке: опоздал – поздно, достижение – достиг, рассмотрение – смотрит и т. п. Хорошо если такие проверочные слова уже есть наготове, тогда не напорешься по ошибке на запретные глаголы с суффиксом – ыва-/-ива- (опаздывать, рассматривать). Тогда и для некоторых корней с чередованием можно припасти такие слова: творчество (а не тварь), поклон (а не кланяться) – без ударения всегда О. Но можно ли приискивать проверочные слова к корням с чередованием? Если сейчас для нас важнее грамотное письмо, а не классификация корней с точки зрения орфографии (заметим в скобках, не очень последовательная), то можно. Даже непроверяемые гласные можно проверять ударением – например, сложносокращенными словами: бригада – комбриг, корабль – линкор и т. п. А когда перед учеником встанет другая, более легкая задача – найти слово, написание которого регулируется тем или иным правилом, – мы научим его делать и это.

Еще одно замечание: при обучении грамотному письму важно не только уменьшить количество ошибок, но и бережно отнестись к тем умениям, которыми, чаще всего неосознанно, ученик уже владеет. Мы начали с того, что у детей бывает сформирован образ слова, и тогда они не могут написать его неправильно – пока мы не истребим это умение настойчивым требованием применять длинное правило. Сбитый с толку ученик, для которого в данном слове не было орфографической проблемы, теперь ее получает;

это почти неизбежное следствие нашей системы обучения, не можем мы работать с каждым ребенком отдельно. Но уж осмелиться не требовать именно орфографических объяснений у того, кому они не нужны для письма, мы можем.

Грамотного ученика подстерегает еще одна опасность – транскрибирование. Я долгое время была убеждена, что всякое лингвистическое знание полезно. В общем-то, я и сейчас за лингвистические знания, но только в том случае, если у нас есть время и умение довести их до ума во всех смыслах этого богатого выражения. А на практике мы торопимся внушить ученику, что он слышит одно, а пишет другое, и заставляем его писать то так, как нужно писать, то так, как мы говорим и как писать нельзя, – транскрибировать. Только наблюдая за внуком, который долго сопротивлялся записи «как слышится», потому что не хотел писать с ошибками, а потом совсем запутался и стал писать в безударном положении любые гласные, я поняла, что не стоит записывать звуки в десятилетнем возрасте – их надо слушать и произносить, а писать надо буквы, и именно те, которые положено писать в слове. То есть дать понятие о транскрибировании, конечно, можно, но систематическое повторение не до конца осознаваемых операций чревато для еще незрелого человека утратой того самого образа слова, о котором мы уже говорили. Есть, конечно, ученики, которые все необходимое проделывают с радостью и пользой, но и других учеников в классе бывает предостаточно.

Конечно, я не одинока в своем теперешнем неприязненном отношении к транскрипции в 4–5-м классе. Некоторые учителя идут дальше и распространяют неприязненное отношение на все упражнения с пропущенными буквами и тем более на упражнения, в которых надо найти и исправить орфографические ошибки, поскольку и в них искажается образ слова. Это отношение я не разделяю: ведь ученик должен восстановить правильное написание, а учитель – проверить, как это получилось. Не согласна я и с тем, что ученик не должен видеть неправильно написанное слово – вдруг таким его и запомнит? Если бы все так хорошо запоминалось, то и ошибок бы не было. Важно, что слово будет исправлено. Ведь ученику надо уметь находить и исправлять собственные ошибки – этому совершенно необходимому умению мы его тоже должны научить. А вообще тут главное – разнообразие и чувство меры: надо и разные упражнения выполнять, и списывать правильные тексты, и сочинять и записывать свои, и писать под диктовку…

Но есть такой вид заданий, который представляется по-настоящему вредным, если выполнять его часто: это письмо с

пропуском букв, соответствующих звукам в слабой позиции. Ученикам, занимающимся по программе Давыдова-Эльконина, велят оставлять пропуски на месте безударных гласных и сомнительных согласных. Это задание оказалось очень трудным для моего внука, который не очень различал сильные и слабые позиции и при этом обычно знал, как правильно написать слово, но был вынужден пропусками имитировать сомнение. В результате он пропускал не то, что нужно, волновался, путался… К счастью, опытная учительница отнеслась к этому типу заданий без фанатизма, не злоупотребляя им, и у внука не успела выработаться боязнь ошибки, которая некоторых детей приводит к большим психологическим сложностям. Ученик должен чувствовать, что он может писать так же естественно, как говорить и ходить. Постоянно прерываясь, записывая только те буквы, в которых нельзя ошибиться, он утрачивает эту возможность свободного выражения.

Здесь остановимся. Скажем только, что чем богаче педагогический арсенал, тем, конечно, больше может учитель. Но приходится также признать, что, пройдя искушение научностью и новизной разнообразных теорий, учителю, чувствующему детей и хорошо понимающему свою задачу, как сказал поэт (правда, по совсем другому поводу), «нельзя не впасть к концу, как в ересь, в неслыханную простоту». А можно отважиться на это и не к концу, а в самом расцвете своей педагогической деятельности.

Раздел IV

Из жизни учителя словесности. Попытка мемуаров

Я с детства хотела быть учителем русского языка и литературы. Во-первых, мне нравилось исправлять ошибки красным карандашом (это мне доверяли уже в начальных классах), во-вторых, в результате чтения книг о детях и школе сформировался идеал: учитель – властитель дум, умный, добрый, обаятельный и все понимающий; он приходит в класс – и для всех учеников наступает новая, счастливая совместная жизнь, с походами, спектаклями, чтением стихов, задушевными разговорами, дружной помощью какому-нибудь однокласснику, попавшему в беду (например, мама заболела), перевоспитанием какого-нибудь другого одноклассника, эгоиста, находившегося в плену ложных ценностей и благодаря усилиям учителя и его верных помощников увидевшего красоту и непреложность ценностей истинных. При чем здесь литература? А при том, что этот самый главный учитель должен преподавать самый главный на свете предмет, который учит жизни. Что литература – самый главный предмет, явствовало из тех же самых книжек о школе (любопытно, что ни одной из них конкретно я припомнить не могу, но больше неоткуда было сформироваться этому устойчивому образу. Разве что из каких-нибудь статей или радиопередач?). Было ощущение, что у преподавателей других предметов вообще нет никаких шансов сделаться властителями дум, потому что главный предмет – один (так, просыпаясь утром в пионерском детстве, я радовалась, что родилась и живу в самой лучшей стране – и самой великой, а есть же бедняги, которые живут в ничем не примечательной Чехословакии – вот, наверное, нам завидуют! – или, еще того хуже, при капитализме, в США или Англии; позже я узнала, что такие мысли посещали в детстве многих моих ровесников).

При этом в своей школьной жизни я такого учителя не видела и, будучи запойной и неразборчивой читательницей, никакой особой любви не испытывала ни к литературе как предмету, ни к тем, кто ее преподавал. Были учителя более живые и человечные, были скучные и жалкие или скучные и опасные; в старших классах предлагали обсуждать, имела ли Татьяна право писать письмо Онегину, разоблачать по написанному на доске плану тургеневского помещика Пеночкина, проверяли знание текста «Войны и мира»: «Почему перед Шенграбенским сражением капитан Тушин сидел “разумшись”?»; обращали наше внимание

на то, что Котик прижалась к доктору Старцеву и только после этого он попытался ее обнять: так всегда бывает, что девушка позволяет, то с ней и делают; очень одобряли поведение жены Андрея Соколова Ирины: когда он пришел домой пьяным, она не стала его ругать, а сняла с него сапоги и спать уложила. Как будто бы и учили жизни, но и жизнь эта была не больно-то интересна, и учительским словам особой веры не было.

От журнала «Юность» и тогда еще тоненькой «Литературной газеты» начала 60-х годов веяло какой-то другой жизнью – настоящей – и другой литературой. Надо было узнать, что это такое, и эту правильную литературу преподавать. Поэтому я стала студенткой пединститута. Была у нас и пионерская практика, и школьная; была работа на рабфаке – подготовительных курсах для поступающих в наш институт. Что-то получалось хорошо, что-то совсем не получалось; уже гораздо больше я знала о литературе и даже что-то стала понимать – но идеал Главного учителя в основных своих чертах оставался непоколебленным. И рядом с обычной жизнью и страхом провала жило представление о миссии, которую мне надлежит исполнять.

1970 год. В десятом классе вечерней школы совхоза под Москвой учились люди, которые хотели получить среднее образование, некоторые мечтали о Тимирязевской академии. Самым главным препятствием для них была литература. В библиотеке довольно богатого совхоза все классические произведения – по одному экземпляру. Я приносила книги авоськами, собирала по знакомым; раздам – а на следующий урок никто из получивших не пришел, не специально, а так получилось. Плоховато было с посещаемостью – говорят, по понедельникам, когда в клубе кино не крутили, бывали на уроках почти все. Но у меня не было занятий по понедельникам.

Слушали внимательно, но как-то безнадежно. Оживились только на Некрасове – женщины: «Как там – “Не дело между бабами счастливую искать”? – Вот это уж точно!» Но милиционер Курдюков сказал: «Дуры, это ж про дореволюции!» – и все затихло.

В коридоре на переменах и на улице по дороге домой разговоры получались более развернутые и интересные. Мне показывали новый забор: «Недавно драка была, наши с комбинатскими, весь старый забор на колья раздергали», пугали, что без провожатых я домой получку не донесу, все же знают, что учителя сегодня с деньгами, – но как-то весело, явно для беседы, не всерьез. Разбитной Толя Бизин заводил разговоры и про литературу: «А я “Анну Каренину” читал, первую часть. В армии». – «А вторую?» – «Не, демобилизовался, не успел». Он же

как-то на перемене произнес целый монолог: «У меня такое впечатление, что Лев Толстой очень противоречивый. Правильно? Вот критикует, срывает маски, а сам говорит – не сопротивляться. Юродивая проповедь – правда?» И дальше по тексту статьи В.И. Ленина «Лев Толстой как зеркало русской революции». Наверное, тоже в армии прочитал. (Очень было похоже на слова героя тогдашней кинокомедии, которого перевоспитывали всей бригадой и который хотел показать, что перевоспитание идет успешно: «Вот правильно я рассуждаю: если ученье свет, то неученье – тьма, да?») Он же, когда я прочитала «Вчерашний день, часу в шестом…» и спросила, про что это, как-то весело выкрикнул при общем недоумении: «Поэтов зажимают!..»

Скоро стало ясно, что ничего похожего на сочинение по литературе я ни от кого не получу. Мысль о том, что можно сначала все подробно рассказать, а потом попросить это же написать, казалась мне чудовищной. Все равно надо, не сдавалась я, чтобы мои ученики пытались письменно выразить на бумаге, что они думают, – если не про книгу, то про жизнь. И попросила их написать сочинение о том, как они работают. Тексты, которые я получила, были довольно связными, но, к сожалению, слишком хорошо знакомыми. Например, несколько продавщиц очень похожими словами рассказали, что все время мечтают получше обслужить покупателей. (Про эту профессию у моих учеников почему-то и позже гладко получалось, видно, средства массовой информации хорошо в этом направлении работали; лишь однажды встретилась смешная фраза на эту тему: «Мы с подругой решили пойти на продавца».) И только Толя Бизин написал, что работа у него очень тяжелая – по многу часов в теплице при влажности сто процентов. Я решила, что он шутит или интересничает: «Что, прямо с головой в воде плаваешь? Вроде не водоросли выращиваете…» Так и не знаю, понял ли Толя, что я не шутила, а просто продемонстрировала свое дремучее невежество.

Была еще такая история. Когда мы изучали Чехова, я решила сводить 10-й класс в театр. Удалось достать билеты во МХАТ на «Чайку» – на галерку. Желающих оказалось много: почти все ученики с женами или невестами, ученицы с мужьями, учителя во главе с директором. Уже понимая, что тут нужна особая подготовка, я рассказала на уроке про Художественный театр, прочитала вслух отрывки из пьесы, остальное пересказала. Уж не помню, где мы встречались перед спектаклем, но билеты были у меня, и вводила я всю компанию в театр сама. Оказавшись в прославленных стенах и заняв свои места, все вечерники развеселились, стали возбужденно перекрикиваться: «Машка, ты меня видишь?» – а я очень растерялась и не знала, как быть:

просить, одергивать, делать вид, что не имею к кричащим никакого отношения, хотя они и ко мне обращаются? Учителя сидели рядом со мной. Когда погас свет, стало тише, но тут обнаружилась новая сложность: после каждой реплики актеров кто-нибудь из учителей, а то и несколько сразу, спрашивал шепотом: «Что он сказал?» Я не успевала отвечать и сама перестала понимать, что происходит на сцене. После спектакля, никого не дожидаясь, позорно сбежала.

Вообще-то в те годы учились десять классов. Но в вечерней были классы с восьмого по одиннадцатый: восьмой состоял из призывников – мальчиков, присланных военкоматом (кажется, нельзя было призывать совсем необразованных), а девятый – из учеников, пришедших учиться условно- добровольно. Меня сначала направили, кроме уже упомянутого десятого, в восьмой, но в тот же день спохватились и перебросили в девятый. Там с дисциплиной было получше, за партами сидели в основном девочки. Они честно слушали, как я читала «Горе от ума» и «Евгения Онегина», письменно пересказывали судьбу героя: «Сперва мама за ним ходила…» Добросовестно учили стихи наизусть, рассказывали после уроков на оценку, глядя в потолок. Однажды я испугалась, услышав подряд: «Исчезли юные забавы как сон, как утренний туман. Петрушка, вечно ты с обновкой…» Но решила в объяснения не вступать и попросила почитать сначала. На этот раз чтица не сбилась с нужной колеи и благополучно проскандировала стихотворение «Чаадаеву» до конца. Одного мальчика, поживее других, я уговаривала прочитать «Героя нашего времени»: и не толстая книга, и драка, и девушку похищают, и дуэль… Помню, смотрит на меня с сожалением; отказывать не хочется, но истина дороже: «Да я в жизни ни одной книжки не прочитал, сосед давал детектив (он произносит «дедектив»), и то не вышло. Несколько страниц – и всё».

А в одиннадцатом, выпускном классе учитель литературы диктовал ученикам коротенькие тексты из учебника – для сочинений. С одной стороны – профанация, нечестно, что же это за литература; а с другой – я смутно подозревала, что это-то как раз и честно, за этим взрослые люди и шли – чтобы как-нибудь сочинение написать и выпуститься/поступить, а приобщение к великой культуре не заказывали.

1971/72 учебный год. Рабочий поселок под Москвой, пятнадцать минут на автобусе до метро. Школа уже обычная, не вечерняя. Коллеги встречают меня – молодого специалиста – по-своему радушно, дают советы: «Ты зачем же листочки со словарными диктантами прямо в урну в учительской выбросила?

NN их после достала и перепроверяла. Ты уж лучше рви на мелкие кусочки». По итогам первой четверти педсовет. Оказывается, главный предмет обсуждения – я. «Откуда взялась неуспеваемость по русскому языку в двух седьмых и трех восьмых классах?» – «Но они же безударные гласные не умеют проверять, пишут, как слышат!» – «Раньше у них с грамотностью все было в порядке. Значит, вы их разучили».

Расписание мне составили особенное, сказали, иначе нельзя (в третьей четверти окажется – можно); при двадцати пяти часах каждый день примерно такой: первый, третий и шестой в первую смену, четвертый-пятый – во вторую. С восьми утра до восьми вечера с огромными окнами. Деваться некуда, к тому же азарт – устраиваю бесконечные дополнительные, для первой смены – во вторую, для второй – в первую. Подходят хорошие ученики: «А можно для нас тоже дополнительные, только отдельные, а то мы много чего не знаем, а с двоечниками неудобно». Можно.

После дополнительных занятий беседуем. «Что ж вас никто не слушается? Вы бы брали пример с Ольги Степановны. Она чуть что – бьет угольником по голове. Мы ее очень уважаем, она строгая, но справедливая». – «А что вы делаете после уроков?» – «На свалку ходим». – «Это зачем?» – «Пластмасс жгём, он воняет».

Сережа: «А я играю на альту» – в клубе для хулиганов организовали в воспитательных целях духовой оркестр, дело вроде «затеи сельской остроты»[212] в «Евгении Онегине»; по дороге в клуб и из клуба все хулиганское все равно совершалось. Но Сережа был совсем не хулиган, хотя и глухой двоечник. Его мать, посудомойка в столовой, приносила сыну суточный паек – литровую банку холодных макарон – и снова уходила. Вечером, часов в девять, Сережа выходил искать пьяную мать, приводил или приволакивал домой, клал на кровать, подставлял тазик, мыл…

Я решила, что без моего участия он восемь классов не кончит и в ПТУ не поступит (что такое на практике всеобуч, совсем еще тогда не понимала), и стала по вечерам приходить к нему домой и учить с ним уроки. Или сижу на табуретке, подстелив газетку, – очень уж все там было липкое – и тетради просматриваю, пока Сережа что-нибудь высчитывает и записывает, а потом проверяю. Занимались и математикой, и физикой, и химией. А литературой – нет, почему-то мне это казалось стыдным или невозможным. Русским – на дополнительных занятиях, вместе со всеми.

Идиллия длилась недолго. «А правда, что вы к Киселеву по вечерам ходите?» – «Правда». – «Уже все про это говорят, вы же молодая, не надо ходить». – «Вот глупости!» – «Не надо ходить». Потом подходит Сережа, в глаза не смотрит: «Не приходите

больше». – «Господи, что такое?» – «Я сказал…» На следующем уроке пишу на доске, вдруг в доску летит снежок. Оборачиваюсь: «Кто кидал?» – три человека в разных концах класса сказали: «Я», и среди них Сережа Киселев. Я перестала учить с ним уроки, но восемь классов он, разумеется, кончил вместе со всеми.

Родители в основном относились ко мне уважительно, несмотря на мой возраст. «Вот посоветуй. Муж у меня пьяница, и ничего его не берет. Раз под поезд попал, ногу отрезали – и всё. Уж зимой ребята принесли – в канаве лежал. Я говорю: чего несли, может, замерз бы совсем. Теперь как напьется, ногу отстегнет – и драться. Я-то с младшей сразу в ясли бегу отсиживаться, а Мишка раньше одеяло на голову – и так сидит. А теперь подрос и стал сдачи давать. Вроде хорошо, что заступается, а зато теперь прямо драки идут. Не знаю, как лучше. Посоветуй». – «А вы милицию почему не вызываете?» – «Раз вызывала. Ночь продержали, говорят, давай двадцать рублей».

Собираю дневники. Читаю запись учителя немецкого языка: «Ковырял в носу и ел содержимое».

Коллега-словесница в учительской: «Ох, устала. Такой трудный урок. Целый класс перенюхала…» – «???» – «Кто-то в четвертом классе на литературе испортил воздух. Дознавалась, кто. Надо же учить их культурному поведению».

Вторая смена, пятый урок, зима. За окнами темно; оперлась на последнюю парту, диктую. Тихо, дремотно. Чувствую, ученик трогает колечко на моей руке: «Отпустите, а? Скоро танцы начинаются…» – «Еще целый час». – «А рубашку погладить?»

Танцы – очень важная часть поселковой жизни. «Вот вы, Надежда Ароновна, к нам в клуб на танцы ни разу не ходили. Вы в Люберцах ходите?» – «Да нет». – «Что, неужели в Москву ездите?!»

Едем в электричке в Москву. Парни в моем восьмом классе крупные, все в больших кепках; пассажиры, с недоумением поглядывая на меня, уходят в другие вагоны. Беседуем. «А мы на Кремль залезем?» С третьего раза понимаю: имеется в виду Спасская башня, которую видели на картинке. «А что, мне нравится вот так с классом ездить». – «А что ж не ездил с нами в Архангельское?» – «Архангельск? Это где мой брат сидит?»

«А я после восьмого класса пойду учиться на портного. Женского. Примерочки всякие делать…»

Все эти события и разговоры происходили на фоне изучения литературы: в седьмых – «Капитанская дочка», «Мцыри», «Ревизор», «Молодая гвардия» (один очень чуткий мальчик сочинением заставил меня плакать – привожу по памяти и без ошибок, которых было множество: «Я боялся, что меня начнут

тоже колять иголками под ногти, а я не вытерплю»); в восьмых – «Недоросль», «Горе от ума», «Евгений Онегин», «Герой нашего времени», «Мертвые души». Стихи. Сначала ученики пытались найти со мной общий язык: «А я знаю стихотворение Пушкина – “У лукоморья дуб срубили, кота на мясо изрубили…”» Но, не встретив понимания, перестали об этом говорить вовсе. И стали на уроках говорить о своем, почти не обращая на меня внимания. Если в классе было тихо, могли на следующий день повторить то, что услышали, на оценку, иногда со смешными оговорками. Запомнилось: «Вообще-то Пушкина воспитывали французы, но русские тоже влияли. Ему рассказывала сказки няня Надежда Ароновна». Сочинения писали: «Простакова была ниграматная». Под диктовку один раз получилось так: «На полном грузе лежит ночная мгла».

Иногда бывало смешно. Но гораздо чаще – горько, обидно. Я явно не справлялась со своим классом – 8 «В» (остальные четыре были чуть более спокойными и учебными). Меня не слушали, и я, в общем-то, понимала, что не могу сказать ничего такого, что было бы интересно им, что заставило бы их прислушаться. А сидеть тихо сорок пять минут только из жалости, или сочувствия, или симпатии к учителю – это уж слишком. (Я тогда не подозревала, что многие мои ученики, дети алкоголиков, вообще не могли сосредоточиться по физиологическим причинам.) И не такая уж сильная была симпатия. Но неужели на всех других уроках сидят, потому что интересно? Я учитель, ожесточалась я, значит, обязаны слушаться! Пыталась навести порядок криком – разумеется, ничего не вышло, кроме позора. Из соседнего кабинета на странный звук пришел учитель физики, быстро кого-то приструнил, а мне потом сказал, что хуже и бессмысленнее такого крика ничего и придумать нельзя: привыкнешь – значит конец, совсем пропала. (Позже, перечитывая «Один день Ивана Денисовича» и наткнувшись на первой странице на слова: «В лагере вот кто подыхает: кто миски лижет, кто на санчасть надеется да кто к куму ходит стучать», я вспомнила этот случай. Потом, уже в другой школе, в отчаянии закричала на учеников еще раз, и опять в восьмом классе, где была классным руководителем, – видно, самый тяжелый был для меня возраст. Ко мне подослали делегата, который сказал примерно так: «Ребята просили передать, что не надо вам кричать. Вас все равно никто не боится, кроме Разумова, но он и без крика боится. А так неловко слушать». И я наконец оставила безнадежные и совершенно противоестественные для меня попытки.)

Получалось, что литературу преподавать невозможно. Я была убеждена, что есть смысл разговаривать, только если книга

прочитана и хочется о ней думать и говорить. А если это исключено? Литература как сумма некоторых предложений о писателе и произведении, которые надо выучить и написать или произнести на оценку, – такой предмет не только не мог претендовать на главенствующее положение в школе – он оказывался совершенно бессмысленным, самым никчемным и ничтожным. Русский язык хоть грамоту даст, некоторым может пригодиться; учительницы любили стращать плохих учеников так: напишешь своей девушке письмо из армии с ошибками, и она, если грамотная, от тебя откажется. Но в качестве главной цели педагогической деятельности это выглядело очень уж тускло и мелко. А возвышать и развивать, «сеять разумное, доброе, вечное» явно не выходило. Провал.

И все-таки мне казалось, что я зачем-то нужна этим детям, во всяком случае некоторым. Я им была интересна как человек из другого мира (а кое-кому – как диковинная птица колибри). Вместо роли властителя дум я оказывалась в ситуации «барышня и хулиган». Они провожали меня домой, хотели со мной разговаривать – рассказывать, спрашивать, – но заговорить о литературе значило бы все испортить, нарушить человеческий контакт. (Позже я прочитала про одну сельскую учительницу, которая держала свои книги в платяном шкафу, чтобы не отпугивать односельчан, приходивших к ней поговорить.) Я и сейчас не знаю, что можно было бы сделать. Отважиться и честно читать восьмиклассникам короткие рассказики, которые могли бы хоть как-то их заинтересовать? Да где еще такие найдешь? Надежды на успех все равно очень мало, и долго ли бы мне удалось удержаться в учительницах, не проходя того, что положено по программе?

К тому же были и другие дети, правда, в меньшинстве. Хотели выучиться (потом они попадут в девятый класс, собранный из трех восьмых – когда основная масса отойдет в ПТУ, но это уже будет без меня). Для них был литературный кружок, экскурсии в Третьяковку и по Москве, другие разговоры. Им нравилось. Интерес – умеренный – был, а что касается знаний, умений и навыков и оценок по литературе… Конечно, хорошие были оценки, четверки и пятерки, хотя составить собственную фразу на литературную тему почти никто не мог, а над учебником Флоринского некоторые плакали злыми слезами: ничего не понять! Одна девочка позже говорила мне: «Я – интеллигент в первом поколении. Я знаю, что надо книжки читать, это я тоже запланировала. Но не сейчас». Она потом работала в исполкоме одного из районов Москвы. Другая кончила пединститут и однажды, в качестве инструктора райкома

комсомола, пришла проверять школу, где я работала. Потом она стала завучем в московской школе и, как я слышала, с удовольствием вспоминала год, который мы провели вместе.

К концу года я уже знала, что меня «сокращают»: часов стало меньше, в зарплате никто терять не хотел – морской закон, сказали мне, последней пришла – первой уйдешь. Теперь я понимаю, что это было спасение для меня: ведь целый год я не готовилась к урокам, не читала (и то, что знала, употребить было негде), нигде, кроме школы, не бывала – сил не было, почти разознакомилась с друзьями, а когда все же встречалась с кем-нибудь, говорила только про школу. Одна моя младшая подруга, глядя на меня, решила, что в школе не будет работать ни за что. Но уходить мне было грустно, не хотелось бросать начатое, жалко было расставаться с детьми…

Однако финал в этой школе у меня получился бурный. Восьмые писали экзаменационное сочинение, почти все – на тему «Куда бы нас Отчизна ни послала, мы с честью дело делаем свое». Учила я, как уже сказано, все три класса, ходила во время экзамена из кабинета в кабинет. Вдруг все мои коллеги выходят из кабинета, в который я вошла, и не появляются час – до конца экзамена. Я, разумеется, оставить класс без учителя не могу и, что творится за стеной, не знаю. После экзамена сажусь проверять работы и слышу смешок коллеги: «Интересно, как Ромашов написал?» – «Что уж такого интересного можно написать, не представляю». Уходит. Вбегает ученик: «Надежда Ароновна, а что у Ромашова?» – «Дался вам этот Ромашов… А в чем дело?» – «За него же NN писала!» (это та самая словесница, которая нюхала четвероклассников). – «Зачем?!» – «А у него мать паспортистка, а NN сестру надо прописать… Все же знают…»

И тут меня посетило вдохновение. «Плохо написал», – говорю не глядя. Через две минуты является мать-паспортистка: «Как там мой?» Повторяю грустно (работа уже проверена): «Плоховато». – «Не может быть!!» – «Почему?» Пауза. Продолжаю сама: «Я тоже удивляюсь, мальчик неглупый, а тут – прямо не узнать, одни общие слова. И ошибки. Пусть ко мне зайдет». Заходит. Долго внушаю, как плохо поступать нечестно. Слушает с тоской: «Откуда вы взялись на нашу голову!» Потом как будто проняла его. Договорились, что я никому ничего не скажу, а он придет завтра утречком и напишет новое сочинение, чтобы не мучиться совестью.

Но наутро вместо мальчика пришла NN с криком: «Ты чего над ребенком издеваешься! Я все про тебя знаю! И как ты в вечерней работала – ничего не делала, и у нас; запрешь дверь на ключ и говоришь: орите, орите – мне все равно денежки-то идут!»

Коллеги слушали с интересом.

1972 год и еще десять лет. Следующая моя школа была московская, в Измайлове. Первое, что я должна была сделать на новом месте, – это провести осеннюю переэкзаменовку по литературе. Когда я увидела ясноглазого, улыбчивого двоечника и услышала: «Будьте добры, принесите мне, пожалуйста, из библиотеки поэмы Некрасова», мне показалось, что я в раю или внутри советского кино про школу. Двоечник писал, я прогуливалась по коридору и удивлялась: над входом на второй этаж вместо обычного «Учиться, учиться и учиться» – «Спешите делать добро» и подпись – Гааз.

Спустя какое-то время директор Лидия Васильевна поднялась в класс и спросила: «Ну как, все в порядке?» – «Конечно, – не поняла я. – Вот пишет…» Ответного ее взгляда я тоже не поняла. Прошло еще примерно полчаса, меня пригласили в кабинет к директору и терпеливо объяснили, что сочинение должно быть написано на положительную отметку и я должна за этим проследить. Я снова немного удивилась (мне казалось, что такие киношные двоечники и ошибок-то не делают), но кивнула с готовностью и никаких угрызений совести ни тогда, ни позже в подобных ситуациях не испытывала. Это опять был всеобуч, но «с человеческим лицом».

Вопреки моим первым впечатлениям, ученики в этой школе были самые обычные, хватало и хулиганов, и двоечников, учились здесь дети из соседних домов – в основном жильцы коммунальных квартир, многие знавали и побои пьяных родственников, и суровые дворовые законы, у некоторых уже накопился и опыт общения с милиционерами. Во время подготовки к сочинению про нашу советскую Родину, которую, учила я, мы любим и за то, что она наша, и за то, что она большая, сильная и справедливая (мне казалось, что какая-то нравственная польза в этих разговорах была – пусть запомнят, что большой и сильный обязан быть справедливым), Юра Баранов сказал: «Как же, справедливая. А в подъездах греться не дают. И в милиции бьют, а мы ничего с этими шинами не делали». Как классный руководитель я обязана была посещать учеников на дому, знакомиться с жилищными условиями, и как-то мне открыла дверь мама Димы в ночной рубахе, пригласила войти, вернулась в постель и продолжила стричь ногти на ногах. А отец Лены впустил меня в квартиру без единого слова и, не подтянув спущенных кальсон, рухнул на кровать и захрапел. Родители еще одного моего ученика совсем не переносили друг друга, но, по их словам, не разводились из-за сына. Поэтому они работали на заводе в разные смены, и когда я на всякий случай провожала

Алешу домой после театра, мы тихонько открывали дверь, с порога слышали пьяный храп дежурного родителя, и Алеша мне кивал: «Все в порядке, спит и не дерется, свободны».

Но учителя – так я считаю и теперь, спустя тридцать с лишним лет – учителя (не все, конечно, но довольно значительная часть) были особенные.

И атмосфера в этой школе, прежде всего благодаря директору Лидии Васильевне, была такая, что мой предыдущий опыт показался дурным сном. Я увидела умных интеллигентных людей, очень серьезно относящихся к своему делу – и при этом веселых, остроумных – и свободных (так, во всяком случае, мне казалось; да, наверное, по тем временам так оно и было).

Как только меня ввели в учительскую и представили, один из учителей воскликнул: «Ого! Сразу в два куплета!» Я улыбнулась слабо и непонимающе. Мне разъяснили, что речь идет об известной блатной песне «Когда с тобой мы встретились, черемуха цвела» и что эту песню ученики вместе с Юрием Александровичем распевают в поездках, а в «двух куплетах» есть такие строчки: «Пришел ко мне Шапиро, защитничек-старик, сказал: “Не миновать тебе расстрела”» и «Квадратик неба синего и звездочка вдали сияют мне, как слабая надежда». Я совсем не была польщена таким «попаданием» и решила, что Юрий Александрович (организатор внеклассной работы, преподаватель французского) с детьми заигрывает, дистанцию не держит. Смешно вспомнить! Через три дня восьмиклассница с пиететом, вызвавшим у меня острую зависть, сказала (обсуждалось оформление класса): «Это надо у Юрия Александровича спросить – у него такое чувство цвета…» В поездках по городам страны все рядовые ученики, готовясь к зачету, твердили: «архитрав», «антаблемент», «Чюрлёнис», «восьмерик на четверике», а приближенные к руководству, так называемые «лошади», как правило, из числа отпетых хулиганов, бдительно следили, чтобы никто не отстал (в поездках бывало по сто школьников и больше), бегали за хлебом, за билетами, узнавать расписание городских автобусов – и чувствовали себя правильными и нужными людьми. «Начальнику» преданы были беззаветно. Они же горячо работали в летних трудовых лагерях, которые организовывал все тот же Юрий Александрович с другом – учителем соседней школы. Когда я вслух удивилась, как ему удается этого добиться, он с неожиданной горечью сказал: «Устроить, чтобы они так работали на меня, – не фокус, а вот на Советскую власть они так работать не будут». Я не уверена и сейчас, что правильно поняла эти слова, но запомнила их крепко, как и многое другое, что говорил мне Юрий Александрович – один из главных в моей жизни учителей.

Разумеется, он был членом партии. Правила игры знал хорошо, не бунтовал, относился к неизбежному абсурду идеологической жизни с цинизмом – как мне поначалу казалось, с веселым цинизмом. В школе проходили еженедельные политзанятия для учителей, на одном из первых должна была выступать я. Бросаюсь к Юрию Александровичу: «Что делать?» – «Смотри. Берешь газету, любую. Обводишь красным карандашом несколько абзацев – вот так. Читаешь вслух подряд без выражения (Юрий Александрович показал – сделал туповато-отвлеченное лицо), потом откладываешь газету и говоришь: “Ну вот, в общем-то, и все”». Потом я узнала, что он назначил себе срок, когда разом положит на стол и диплом, и партбилет, – очень надоело врать, что учишь французскому (в его группе всегда были только двоечники, которые часто с удовольствием во время урока разгружали машину со стеклом или мебелью для школы, разгребали снег, скалывали лед; и для выпускного экзамена по французскому он отбирал такие вырезки из газет, которые я, никогда не изучавшая французского, могла прочесть и перевести без словаря), и еще больше надоело вранье идеологическое. Юрий Александрович предпочитал писать липовые отчеты, а не проводить мероприятия для галочки, как нередко делали мы из страха и какой-то извращенной честности; ему гораздо легче было врать начальству, чем детям. Партбилет тогда так и не положил, а ушел из «французов» преподавать столярное дело и завучем по воспитательной работе перестал быть – и попал в ситуацию короля Лира, отказавшегося от власти. В отличие от шекспировского героя его по-прежнему любили – и дети, и учителя; он еще какое-то время возил по стране школьников – но вот и страна изменилась, и он постарел, и как-то все затихло.

Еще одна история про Юрия Александровича. В нашей школе было принято давать одному из выпускников «поручительство чести» – такой документ, что, мол, вся школа ручается, что этот человек в любой ситуации поступит наилучшим образом и ни за что не совершит неблагородного поступка. (В соседней школе, математической, лучшему выпускнику присуждалось звание «Вестник коммунизма»; позже немало острили по поводу первых «вестников», уехавших в США и Израиль.) Был разработан специальный ритуал, в который входило голосование всех выпускников; оно, разумеется, должно было быть единодушным. И вот однажды старшеклассники перессорились, взбунтовались и вместо дружного голосования за очередную лучшую выпускницу, девочку и в самом деле хорошую и работящую, устроили бучу, все кончилось слезами и неразберихой. Учительница, сменившая Юрия Александровича на посту организатора внеклассной

работы, прибежала к нему: «Что делать?» Юрий Александрович был расстроен и сердит: «Как же ты могла заранее не знать, что такое готовится? Теперь нечего делать…» Разговор был при мне, и я спросила: «Ну, а если бы ты знал заранее? Что сделал бы?» – «Что?.. Да забыл бы проголосовать». И я все себе представила: переполненный актовый зал, шушуканье заговорщиков – и Юрий Александрович громко и с чувством поздравляет девочку – кажется, ее прозвище было Тимоша. Поздравляет, целует, пригибая ее голову к себе – он очень маленького роста… И никто не решится, не посмеет слово сказать. Но чтобы так действовать, надо быть Юрием Александровичем!

Вспоминая свою первую московскую школу, удивляюсь и радуюсь тому, как много дали мне коллеги-словесники – уже тем, что я сразу же почувствовала, сколько всего нужного не знаю, – в предыдущей-то школе и то, что я знала, ощущалось как лишнее, как бремя. И потом коллеги как-то очень ловко и необидно мне помогали, не удивлялись моему невежеству (а может, и вправду не догадывались, что я не всегда понимала, о чем идет речь). Начиная с первого дня: завуч Григорий Наумович не сдержал любопытства и пришел на самый первый мой урок в новой школе. Разбирал он его (как и все последующие посещенные) долго, обстоятельно, напирая на промахи; между прочим, полюбопытствовал, почему я дважды сказала «нужно» с ударением на последнем слоге. А я искренне считала, что именно так, в отличие от наречия, и произносится краткое прилагательное!

Г.Н. любил (думаю, и сейчас любит) декламировать стихи – особенно Пушкина и Маяковского; делал он это ярко и со вкусом. И его собственные стихи на случай мы слушали с удовольствием. Как-то я пожаловалась, что, сколько ни учила «Евгения Онегина» наизусть, на одной строфе 1-й главы всегда сбиваюсь – почему бы это? «Так ведь это и написано по-другому, нарочито поэтически, не поэт говорит, а друзья, это же стилизация», – сказал Г.Н. и тут же с воодушевлением прочитал наизусть трудные для меня строчки. От него я впервые услышала имя Амалия Ризнич и много других имен.

А то, вспоминаю, входит в учительскую седая синеглазая красавица Елена Алексеевна и говорит, блаженно улыбаясь: «Какую я статью про барокко прочитала… Сразу все на место встает…» Я тут же выпрашиваю ненадолго журнал со статьей, прилежно читаю, почти понимаю, что там написано, и с благодарностью возвращаю, опасаясь одного: как бы Елена Алексеевна не затеяла разговор об этом самом барокко.

Бывали в учительской и не такие интеллектуальные эпизоды,

да и коллеги были, разумеется, разные. Например, Александра Ивановна – завуч начальной школы и учительница математики, которая всегда стояла утром в дверях, отвечала на «здравствуйте» и следила, чтобы никто не проник в школу в грязной обуви, – несколько раз хватала меня за волосы с криком «Это что за патлы!», а потом говорила: «А, это вы…» – и отпускала. Но, видно, моя прическа ее тревожила. И как-то она пришла ко мне на урок в восьмой класс и объяснила, что распущенные волосы носят только девицы особого разбора, чтобы засосы на шее скрывать. (После этого одна девочка подошла ко мне на перемене и спросила: «Что такое засос?»)

И еще такая история. Девочки из начальной школы пожаловались, что их одноклассник ругается грязными словами. Началось разбирательство, вызвали в учительскую мелкого виновника, он сначала отпирался, а потом сказал, что действительно говорил одно матерное слово. «Какое?» – с разгону спросила допрашивающая. Допрашиваемый, разумеется, промолчал. «Ну, хоть скажи, на какую букву?» – «На “нэ”». Все, кто был в это время в учительской, глубоко задумались. Нужное слово никому в голову не приходило. Когда молчание уже как-то неприлично затянулось, А.И. протянула виновнику бумажку: «Пиши!» – и захохотала; сквозь ее всхлипывания мы разобрали: «с предлогом… вместе…» – и с облегчением засмеялась вся учительская.

А.И. была человеком, если так можно сказать, абсолютно житейским и даже приземленным; никаких отвлеченностей не понимала, смеялась громко, по-бабьи, кричала на детей с взвизгом, могла сказать на своем уроке: «Баранов, оправдываешь фамилию». По-моему, занималась еще продленкой, питанием, прогулами. Казалась мне неким санитаром леса, изводила мелкими придирками. Как-то при мне презрительно сказала об одной учительнице, позабывшей в учительской тетради и циркуль: «Эта как утка: где идет, там кладет», и я со страхом подумала: что же она обо мне-то за глаза говорит? А между тем А.И. подолгу сидела после уроков с двоечниками, объясняла просто и понятно. И несколько раз в довольно напряженные и неприятные моменты, которые бывают во всякой учительской жизни, не добивала и не злорадствовала, чего я, по своей ограниченности, от нее ожидала, а без лишних эмоций, просто и толково мне помогла. А потом, когда я работала уже в другом месте, пригласила меня на свое шестидесятилетие. И я пришла с поздравительными стихами – так в нашей измайловской школе было заведено, – отдельные строчки из которых помню:

Дрожит испуганный родитель,
К ней приглашенный в кабинет:
Он предпочел бы вытрезвитель
Беседе с нею tête-à-tête.
……
А завтра к школьному порогу
Она с утра примчится вновь.
Не приласкать – проверить обувь…
Я знаю: это все – любовь.

Кстати, о том, как в измайловской школе было заведено поздравлять. Тон задавала директор Лидия Васильевна, красивая, элегантная, с рыжеватыми слегка вьющимися волосами, какая-то европейская. Она курила, носила брючный костюм, к негодованию районного руководства. Незадолго до моего прихода в школу отпраздновали ее пятидесятилетие, но о ее возрасте как-то не думалось; она могла, идя по улице с молодыми учительницами, поспорить, что на нее оглянется больше встречных мужчин, чем на них, и выиграть пари! И кабинет у нее был элегантный: какие-то заграничные безделушки (наша школа была из тех, куда допускались иностранные делегации), на стенах почти абстрактные аппликации, в шкафах – альбомы с репродукциями и видами разных городов, а еще кофейный сервиз; красивая хозяйка подавала кофе в маленьких чашечках руководителям шефствующих над школой промышленных предприятий, и беседа о том, что школе нужно выделить машину стекла или что-нибудь отремонтировать, как-то естественно завершалась любезными улыбками и горячими обещаниями.

Так вот, помню, под Новый год в директорском кабинете собираются все учителя. На столе – елочка, увешанная цветными бумажками. Бумажки срезаются, и на каждой оказывается стихотворное посвящение-поздравление какому-нибудь учителю. Сюрприз в одиночку готовила Лидия Васильевна. Стихи коллегам и ученикам по разным поводам она писала во множестве, казалось, это не стоило ей никакого труда – а получалось всегда интересно, иногда и очень точно и смешно (запомнилось почему-то из стихов, адресованных не мне, такое: «Кто в сердцах поставит двойку // И тотчас ее сотрет?»). А еще Л.В. рисовала портреты (надо сознаться, не всегда удачные, но все-таки узнать изображенное лицо обычно было можно) и дарила их – и учителям, и детям, и случайным попутчикам в плацкартном вагоне – Л.В. любила путешествовать вместе со школьниками под руководством Юрия Александровича; в поездках она была уже не

директор, а дама-туристка, художник-любитель (за ней иногда какой-нибудь ученик-доброволец носил складной стульчик и мольберт, сопровождая ее на этюды), а также поэт. Несколько поколений учеников-путешественников распевали под гитару на популярный тогда мотив стихи ее производства: «А поезд мчится по просторам, // Песне вторя на ходу. // К сожаленью, для ученья // Слишком много дней в году».

Л.В. умела очень быстро и красиво писать фломастером заголовки для стенной газеты «Говорит юность» и часто допоздна засиживалась в школе вместе с дежурной редколлегией (газету выпускали старшие классы по очереди).

И при этом никому бы и в голову не пришло в общении с ней сократить дистанцию – в ее арсенале были и такие железные начальственные интонации, что холодом пробирало до костей. Правда, в ход она их пускала нечасто. При мне за много лет всего несколько раз.

Один случай помню хорошо. Как-то пришел к ней в кабинет военрук и сказал: «Л.В., напишите мне, пожалуйста, характеристику на сервелат». – «???» – «Характеристику. На сервелат. Где-то же есть эта колбаса – сервелат. Но ее не всем выдают, а только достойным…» Я и сейчас считаю, что это была остроумная шутка, как и многое другое, что серьезно и озабоченно произносил наш военрук, в частности на занятиях по гражданской обороне поправлявший каждого, кто говорил: «Если будет третья мировая война…» – «Не если, а когда!» – но со мной мало кто из бывших коллег согласен. Так вот, шутка мне понравилась, а взгляд и интонации директора, раздраженно прогнавшего шутника, показались чрезмерными, но, видно, пошучено было не вовремя.

Дистанция дистанцией, а не забыть, как Л.В. бежала рядом со мной по Первомайской улице, когда мы узнали о несчастье с одним из учеников моего класса. Упала, разбила коленку, вскочила – и дальше…

За долгие учительские годы у меня сложилось такое представление: хороший начальник свои кадры от общения с вышестоящими организациями оберегает, сам договаривается или удар держит. Но иногда общаться приходилось. И тогда становилось понятнее, каково приходится нашему директору, обреченному на регулярные контакты. Мое знакомство с измайловским методистом прошло безболезненно: он посидел на одном уроке, в целом его одобрил, высказал замечания, а потом почему-то с непонятной мне горячностью стал убеждать не пользоваться каким-то недавно вышедшим пособием для учителей по творчеству Пушкина; я и не собиралась им

пользоваться; позже посмотрела – действительно, книжка плохая.

Куда более яркими были эпизоды, связанные с поездкой в Прагу. У нашей школы с одной из пражских гимназий существовал так называемый безвалютный обмен: мы принимали в школе на свои советские рубли чехословацких школьников, а потом группа из наших детей и двух взрослых ехала в Прагу с ответным безвалютным визитом. В этом деле было много диковинного и много прекрасного, прежде всего сама Прага, но я расскажу только о подготовительной стадии.

Отбирали для поездки детей, чье поведение не вызывало никаких опасений и чьи родители могли заплатить нужную сумму, готовы были активно участвовать в приеме гостей и организации культурной программы. Это мероприятие требовало огромных усилий – и не только потому, что надо было заказывать экскурсии, доставать билеты в Большой театр и почему-то в цирк (считалось, что это важная московская достопримечательность, пражские дети не бунтовали, но недоумевали), приносить в школу матрасы и раскладушки, устраивать посещение бассейна «Москва» (это была такая гигиеническая хитрость – в бассейне можно было принять душ). Важнейшей организационной частью было прохождение инстанций.

Прежде всего мы должны были провести с отъезжающими двадцать бесед, призванных обеспечить должный идейный уровень их разговоров с иностранными ровесниками. Круг тем был заранее определен, и вот мы с Лидией Васильевной представляем на бюро райкома комсомола список бесед, якобы уже проведенных нами, – листок с двадцатью названиями. За столом, как мне помнится, сидело человек двенадцать моих ровесников, в основном почему-то довольно грузных, только ведший заседание секретарь был щуплый и маленького роста. Листок идет по кругу, все читают, пожимают плечами. Пауза. Наконец женщина справа от меня говорит: «Это что же, кто-то из вас – учитель литературы?» В ее голосе недоумение, близкое к возмущению. Я, не понимая, в чем дело, сознаюсь: я учитель литературы. Она продолжает: «Как же вы можете учить детей?! По этому плану нельзя написать сочинение!» Я открываю рот, чтобы напомнить, что мы принесли не план сочинения, а названия уже проведенных бесед, но Лидия Васильевна больно бьет меня ногой под столом и незнакомым мне голосом кротко спрашивает: «А что не так? Как надо-то? Объясните, будьте добры». И нам объясняют: «Что это у вас – “60 лет ВЛКСМ”?» (Дело было в 1978 году.) Я было снова открыла рот, чтобы спросить: «А сколько, по-вашему?», но очередной удар по ноге меня остановил, и мы молча выслушали, что надо было писать «60 героических лет» и что

«Москва готовится к Олимпиаде-80» тоже не годится, а правильно – «Олимпийские объекты города Москвы». Так что, подытожил секретарь, принять наши документы невозможно. Надо все переделать, но заседание заканчивается через час, и вряд ли нам удастся все исправить и привезти на утверждение сегодня. Мы пулей выскакиваем на улицу, берем такси, мчимся в школу, перепечатываем на машинке листок с исправлениями и на такси же летим обратно. Успели.

Потом в райком комсомола на смотрины мы привезли будущих путешественников – восьми- и девятиклассников. Их усадили в большом кабинете и стали спрашивать, у кого какая общественная нагрузка (перечитала последние слова и в очередной раз удивилась тому, как изменилась с тех пор наша жизнь – вот уж и привычное когда-то словосочетание кажется диковатым). Беседа текла довольно гладко, пока одна девочка не сказала: «А я деньги собираю»; потом она, видно, сообразила, что что-то не так, но упавшим голосом продолжала: «На подарки…» Спрашивающие выдержали паузу, нахмурились, значительно переглянулись, и все почувствовали, что наша поездка – на волоске. Тут я решительно вмешалась и пояснила: «На подарки одноклассникам на день рождения… Культмассовый сектор!» Все стали объяснять, что неловко выразились, что, конечно, у нас обучение бесплатное, а деньги собирают еще на билеты в театр, который пока платный. Нас простили.

Следующей инстанцией был райком партии. В партии я не состояла, а из комсомола к тому времени выбыла по возрасту; теперь уже не так легко объяснить, почему райком партии был для всех вышестоящей организацией. Но, разумеется, был. И вот обоих руководителей поездки должны были утверждать именно там. А надо сказать, это происходило тогда, когда пражские гости уже были в Москве и я с утра до вечера занималась ими. Понимала, что, наверное, надо бы перед утверждением хоть газету почитать: из недавних событий знала лишь, что мы не то строим в Праге метро, не то собираемся строить. Но было совсем некогда, и моя подготовка выразилась только в том, что я по совету мамы вымыла голову и надела платье с белым воротничком.

Члены бюро райкома партии тоже сидели вокруг большого стола, они были постарше и, как мне показалось, посимпатичнее, чем комсомольские руководители. Но перед ними я стояла. Председательствующий огласил что-то вроде моей характеристики – точно не помню – и предложил задавать вопросы. Зато первый вопрос помню хорошо: «Чем отличается нынешний договор о дружбе и сотрудничестве между СССР и

ЧССР от предыдущего?» А я и не знала, что мы заключили новый договор. Моя попытка рассказать про строящееся метро была встречена неблагосклонно, и я замолчала. Мне задавали еще какие-то вопросы, потом стали подсказывать какие-то ответы, но, чтобы воспользоваться подсказкой, надо хоть представлять, о чем идет речь. (Мне несколько раз в жизни снилось, что я должна вместе со своими учениками сдавать экзамен по физике или химии; здесь наяву было почти то же самое.) Я больше не сказала ни слова, только пожимала плечами и, наверное, улыбалась. Минут через пятнадцать председательствующий спросил: «Какие будут предложения?» Кто-то сказал: «Предлагаю – утвердить». Проголосовали единогласно. Утвердили, разумеется, и вошедшую после меня Лидию Васильевну, но и ее, коммунистку с большим стажем, преподавателя истории и обществоведения, прежде заставили постоять перед сидящими мужчинами, покраснеть и поволноваться.

Она преподавала историю в старших классах. Один из этих классов до сих пор собирается у нее дома в день рождения; гостей встречает нарядная хозяйка, усаживает за красиво сервированный стол, кормит и поит, показывает свои последние работы (теперь она полюбила делать копии с репродукций импрессионистов), слушает, рассказывает сама…

И у меня бывают в гостях измайловские ученики, отпраздновавшие десятилетия выпуска, или приглашают на встречи; кажется, ни один класс из тех, где я была классным руководителем, не распался, встречи обычно получаются радостные, интерес наш друг к другу сохранился – так что эта часть моих полудетских мечтаний сбылась. Неосуществленным – или неосуществимым? – оказалось другое: я могу припомнить за все наши многочисленные разговоры-воспоминания от силы пять-семь реплик, имеющих хоть какое-нибудь отношение к книгам или к урокам литературы.

От первого моего выпуска – 1975 год – таких реплик сохранилось в памяти три. Одна – звонок, поздравление с 8 Марта, от не вполне трезвого выпускника лет через пять после выпуска; среди пожеланий и слов благодарности было и такое: «Спасибо, что приучили нас ходить в театр. Вот мы вчера с Юриком (это одноклассник) были в театре. Очень понравилось». Припомнить, как называлась пьеса, поздравитель не смог. Другая реплика – примерно тогда же, от выпускника, вернувшегося из армии: «Спасибо, что научили любить Есенина». Я очень удивилась, поскольку этот поэт – не из самых моих любимых и уроки о нем мне не казались особенно удачными. Потом поняла: наверное, ученик именно на уроках о Есенине почему-то

прислушался повнимательнее, слегка заинтересовался, запомнил. И когда услышал песню или цитату – узнал. А третье упоминание сравнительно недавнее – лет десять назад: на праздновании какой-то годовщины выпуска одна девочка (к этому времени ей уже было лет 35–36) припомнила, как я на уроке по «Сотникову» Василя Быкова сказала что-то примерно такое: бывает, что человек совершает поступок не раздумывая, но этот поступок не случаен, а подготовлен всей предыдущей жизнью – опытом и размышлениями. Почему-то именно эта моя не слишком оригинальная сентенция ей запомнилась и пригодилась, и услышать это мне было куда более приятно, чем две предыдущие благодарности.

Этот класс был восьмым, когда я пришла в измайловскую школу. Поначалу я вообразила (по контрасту с предыдущим моим восьмым – подмосковным), что теперь можно разговаривать, не слишком себя обуздывая и ограничивая, ведь в поселке кирпичного завода я и пошутить-то не могла ни с учителями, ни с учениками – никакой уверенности в том, что буду адекватно понята, не было. Мне никогда не была доступна речь спокойная, простая и точная – куда привычнее со студенческих времен были непрямые ироничные высказывания, да еще с непрерывным цитированием. И вот я, что называется, отпустила тормоза, к недоумению своих учеников. Помню такой курьезный случай. Вхожу я на перемене в класс, а там дерутся, вырывая друг у друга швабру, три восьмиклассника. Сделать банальное замечание мне казалось неинтересно, и вот я говорю: «Перестаньте, пожалуйста, а не то ты, Миша, останешься без глаза, ты – без носа… – и вдруг, неожиданно для самой себя и ничего конкретно не имея в виду, завершаю тираду цитатой из пародии на стихотворение Эдуарда Асадова «Они студентами были…» (автора пародии не помню, а кончалась она словами: «Теперь он лежит в больнице, лечится от запоя, а чем она занимается, мне даже стыдно сказать»): – а без чего ты, Юра, останешься, мне даже стыдно сказать!» Не сразу поняла, почему все трое диковато на меня поглядели и молча на цыпочках вышли за дверь.

Вообще, я, видимо, говорила очень много, думаю, что для большой части моих учеников – раздражающе много. И на уроках, о чем речь впереди, и после уроков. Мне хотелось объяснить каждому восьмикласснику, почему он не прав, убеждать, советовать – поводов и нравственных проблем хватало; хотелось говорить с учениками о них самих, а они к моим вопросам и заговариваниям сначала относились довольно настороженно; как много лет спустя со смехом вспоминала одна ученица тех лет, думали: «И чего это она все выпытывает?» И очень хорошо, в

отличие от меня, ощущали, что общего языка у нас нет.

Однажды восьмиклассник выразил это ощущение с полной определенностью. Мне стало известно, что три дня подряд кто-нибудь из классных хулиганов бил или задевал отличника Аркашу. «За что вы бьете Аркашу?» – спросила я одного из них после уроков. Он подумал и ответил: «По-вашему я не знаю, как сказать, а по-нашему нельзя». – «Ну, скажи по-вашему», – отважно предложила я. Он сказал. «А разве нельзя было сказать “выпендривается”?» – «Ну что вы, – изумился хулиган, – совсем не то!» Это, конечно, крайний случай, но дело было далеко не только в привычке некоторых учеников к ненормативной лексике. Дело было в моей привычке к гладкой речи, к лексике книжной. И стало очевидно, что ее надо преодолевать.

Видимо, именно тогда начал вырабатываться мой собственный речевой учительский облик. Я и не подозревала раньше, что такая проблема существует: научиться говорить так, чтобы это было органично лично для тебя и при этом пригодно для дела, которым ты занимаешься, – преподавания, общения, воспитания. В первый год моей работы мне было не до того, и на уроках, насколько я могу припомнить, я бессознательно металась между нарочито учительскими, дидактическими, иногда даже угрожающими интонациями (в последней тщетной попытке довести монолог до конца, не прервавшись на замечание, когда уже ясно, что тебя слушают плохо) и лирическими или фальшиво-оживленными, если дело обстояло получше и казалось, что аудитория вовлечена в слушание и надо закрепить успех. А во внеурочных разговорах, когда не было необходимости добиваться внимания, мне кажется, я больше слушала, чем говорила, и материи были такие простые, что никакой опасности сказать непонятное не было.

Теперь же я имела дело с детьми, которые в массе своей могли понять гораздо больше. И на уроках не надо было пробиваться сквозь посторонние шумы – поведение было не идеальное, но вполне пристойное. Хотелось разговаривать естественно, по-человечески, ни в коем случае не воспроизводя неприятно памятную по собственным школьным годам псевдоучительскую манеру – искусственную, напряженную, с делаными интонациями и утрированной мимикой. Кстати сказать, непонятно, почему такой способ говорения в классе так живуч и сохраняется в течение уже десятков лет, может, некоторые учителя бессознательно копируют то, что слышали, когда сами сидели за партами? Или считают, что иначе нельзя, что так заведено? Как будто забыли, что эта речевая учительская инерция очень раздражает учеников – и интонация, и устойчивые

специально учительские выражения, тоже передающиеся из поколения в поколение. (Как-то при мне мои уже совсем взрослые дети вместе со своими друзьями затеяли по очереди вспоминать такие фразочки: «Иванов, по голове себе постучи» – если ученик нарочно или нечаянно стал постукивать ручкой о парту; «Явление Христа народу» – это ироническое приветствие сильно опоздавшего; «Ты что, блины на ней пек?» – о грязной тетради; «А если Петров прыгнет в окошко, ты тоже прыгнешь?»; «А голову свою ты не забыл?»; «Тебе что, особое приглашение нужно?»; «Сидоров, ты мне мешаешь!»; «Замолчали все, закрыли рты!» – и тому подобное. Каждая новая фраза сопровождалась таким дружным смехом, что ясно было: и ее тоже все присутствующие в школьные годы слышали не раз.)

Так вот, эта манера как отрицательный пример всегда существовала в моем сознании. А вот безусловно положительного примера я не знала. Оказалось, что полная естественность – фикция. Даже доброжелательные старшеклассники – их в каждом классе в те годы бывало около сорока, а маленьких и того больше – не расслышат половины из того, что ты говоришь, если не говорить чуть громче и отчетливее, чем обычно. А если и расслышат – смазанная, неакцентированная речь производит впечатление необязательной, безответственной: задумываться, следить за логикой такой речи вроде и необязательно. А даже если и знает твой ученик, что важное говорят, он вынужден делать дополнительные усилия, чтобы слушать и понимать. Получается, что, стремясь к честности интонаций, я поступала нечестно по отношению к своим ученикам. К счастью, с этой интонационной крайностью долго в классе не проживешь: поднимается шум, и приходится корректировать манеру.

Я слышала учителей-артистов, с манерой яркой, театральной, иногда декламационной, завораживающей. Но мне так не хотелось, да и не получилось бы. Позже стало понятно, что интонация определяется установкой: можно идти в класс с задачей сдержать и подавить возможное противодействие и сделать все, что положено и запланировано: рассказать новое, проверить домашнее задание, уложиться в отведенное время… Бывает установка заинтересовать и понравиться, бывает – как-нибудь продержаться до конца урока. А настоящая, правильная для меня работа начинается, когда я иду в класс с мыслью, что мы вместе будем заниматься безусловно важным делом, что то, что я собираюсь рассказать, необходимо знать и понимать каждому человеку; а есть еще, кроме объективного знания, возможность разных мнений, и интересно сверить впечатления и суждения разных людей. При этом всем нам должно быть хорошо:

я постараюсь объяснять понятно и нескучно, помогу не отвлекаться, устрою так, чтобы каждый по возможности понимал, что ему надо делать каждую минуту урока; я буду рада каждому удачному ответу и каждому вопросу по делу и не скрою своей радости, а ругать невнимательного и ленивого и некогда, и не хочется, только если уж очень разозлят и сдержаться не удастся, но уж тогда ругать надо не банально и не противно, а коротко и изобретательно. Я старшая и знаю больше и отвечаю за то, чтобы наша совместная работа шла как можно лучше, но, конечно, могу ошибиться, что-то перепутать, оговориться и вместе со всеми посмеяться своей ошибке или неловкости; мне не стыдно признаться, что я чего-то не знаю или забыла, потому что мы все в классе свои люди и испытываем друг к другу симпатию.

Разумеется, так и сейчас получается не всегда, а в первые годы и вовсе нечасто случались по-настоящему удачные уроки. Трудность была в том, что я тогда совсем плохо представляла, что следовало считать необходимым знанием, когда речь шла о конкретном произведении. (И сейчас-то не могу похвастаться, что твердо это знаю.) Интересно рассказать о жизни писателя, об эпохе, о литературном направлении гораздо легче.

А с отдельным произведением было так: казалось, что есть перечень обязательных объективных суждений, его я должна сообщить, внушить (получить вследствие беседы в классе). Откуда взять эти суждения? Из методической литературы, или журнала «Литература в школе», или доступного литературоведения – к школьным учебникам мы не обращались и тогда. Серьезных идейных разногласий разные методические книжки не содержали (до плюрализма было далеко), различаясь рекомендуемыми приемами, степенью человечности языка, наличием или отсутствием интересных наблюдений над словом. Если книжка для учителя хорошая – уроки получались лучше (до сих пор с нежностью вспоминаю книги З.Я. Рез о преподавании творчества Лермонтова и об изучении лирики вообще), если нет – приходилось тяжелое социологизированное литературоведение облегчать и переводить на человеческий язык – этим мое творческое участие в деле и ограничивалось. Ни на какое самостоятельное или хотя бы неканонизированное суждение о произведении я тогда не отваживалась. Старалась, чтобы было не хуже, чем у всех, и притом детям не противно. Все.

Но я считала, что обязана организовать жизнь моих учеников так, чтобы в ней постоянно происходили какие-то события, связывающие их с культурой. Я подозревала, и не без оснований, что кроме меня делать это некому и на родителей рассчитывать не приходится. А значит, Третьяковка и Музей изобразительных

искусств, литературные экскурсии по Москве, поездки и походы – в Поленово, Мураново, Бородино, в Истру, Загорск и Звенигород, в Ярославль и Ленинград, в Одессу и Киев (правда, это все мы обошли не за год, а за три). Ходили и ездили, разумеется, не из особого интереса к древнерусской архитектуре, истории или к быту великих писателей, а потому что так заведено и вместе весело.

После восьмого класса часть учеников ушла в ПТУ, выполнив тем самым последний долг перед школой, – каждая школа должна была отправить в профессионально-технические училища определенный процент восьмиклассников; руководителей школ, не дотянувших до нормы, наказывали (не помню, как именно, может быть, выговор объявляли по партийной линии). Но перед этим и мы исполнили свой долг – поставили не меньше тройки по всем предметам каждому из этих учеников, ведь в стране был всеобуч, то есть неполное среднее образование должны были получить все, двойка на экзамене на моей памяти не ставилась ни разу. В разных школах, насколько я знаю, действовали по-разному. В нашей было не принято подсказывать на экзамене, завуч Григорий Наумович напутствовал нас словами: «Не унижайтесь до запятых!» – зато потом над некоторыми письменными работами учителям приходилось трудиться синей ручкой подолгу, доводя количество ошибок до допустимого уровня. (Спустя много лет при переезде я обнаружила в своем письменном столе экзаменационное сочинение 1973 года – кажется, о комсомольцах-героях; оно было написано черными чернилами и с огромным количеством ошибок. Видимо, я не нашла в школе подходящей ручки, чтобы их исправить, принесла работу домой, да и забыла о ней. Все обошлось. Но бывало и по-другому. Мой однокурсник работал в подмосковной школе и проверял выпускные сочинения; два самых трудных – с десятками ошибок – поленился довести до кондиции, просто поставил 3/3 и спрятал в сейф, а тут комиссия. «Как же так, Владимир Иванович! Это безобразие! Должностное преступление!» – «Да, вы правы. Большое спасибо, вы мне помогли принять решение. Я уже чувствовал, что педагогика – не мое призвание. Сегодня же подаю заявление об уходе!» – «Что вы! Зачем же так! Не надо горячиться», – испугалась комиссия, понимающая, что не так-то легко найти учителя для сельской школы. Но Володя был непреклонен и переквалифицировался – правда, не в управдомы, а в фотографы.)

Перечитывая «Мой класс» Фриды Вигдоровой

Вот как бывает – берешь в руки с детства знакомую книгу и обнаруживаешь, что вы с ней появились на свет в один год. С тех пор прошло уже очень много времени, и больше 40 лет я преподаю в школе русский язык и литературу. На решение стать учителем повлияли и книги Фриды Абрамовны Вигдоровой. Ее первую повесть я перечитала со смешанным чувством, в котором преобладают удивление и благодарность. Но о себе скажу потом.

А с каким чувством закроет книжку «Мой класс» читатель XXI века? Может быть, он удивится или даже посмеется затертым на современный слух выражениям вроде «У Левы оказались поистине золотые руки» или «В классе у Натальи Андреевны всегда царило оживление». Если у него филологическое образование, он может заметить, что героиня упрощенно объясняет на уроке этимологию слов «подушка» и «медведь». Но самое главное, то, что может восхитить одних и оттолкнуть других, – это так остро ощущаемая жителями совсем иного мира советскость книги.

Да, в ней изображен советский мир – послевоенный, бедный, но дружный и светлый. В этом мире на занятиях кружка «Умелые руки» из газет делают шторки на окна, чтобы можно было смотреть диапозитивы, по талонам самым нуждающимся школьникам выдают башмаки, на классные деньги покупают ученику шапку. В этом мире мучительно переживают гибель родных на страшной войне или, несмотря на похоронку, надеются на чудо. Но, в общем, сближают всех и общее горе, и победа. И в этом мире живут, работают и помогают друг другу исключительно хорошие, добрые, светлые люди. Молодую учительницу Марину Николаевну встречают с первых шагов в школе опытный завуч, мудрый директор, сердечная старшая коллега – подбадривают, выслушивают, подсказывают, утешают, советуют. А еще есть хорошие милиционеры, хорошая заведующая детским домом, чудесная соседка по коммуналке, славные родители и деды учеников, замечательный моряк Северного флота, который пишет письма четвертому классу, а потом приезжает в Москву с целым чемоданом подарков – особый подарок приготовил для каждого. А несимпатичных людей очень мало, и нам их редко показывают. Плохая учительница у соседской девочки Гали, но о ней мы узнаем только из ее рассказов и наблюдений Марины Николаевны, замечающей, как

неохотно первоклассница собирается в школу и как пропадает у нее интерес к урокам. Да еще мелькнули самовлюбленная и надменная мать одного ученика и не в меру занятой отец другого, но тот был так пристыжен директором, что, наверное, все понял и будет впредь вести себя лучше.

И что же, писательница и впрямь считала, что живет в таком теплом и ладном мире? Не знала и не хотела знать о ГУЛАГе, принявшем новые тысячи зэков – послевоенное пополнение из тех, кто попал в окружение, был в плену или просто сказал или написал неосторожное слово? О мерах против деятелей науки и искусства? О партийных и государственных чиновниках, способных погубить любое живое дело из трусости, равнодушия или по некомпетентности? Знала, конечно. Но этот опыт не вошел, да и не мог войти в 1949 году в первую книгу учительницы, а потом журналистки, уволенной из штата газеты «Комсомольская правда», когда ее своеобразно патриотичные коллеги разоблачали псевдонимы писателей, поэтов, актеров, критиков, выявляя их ненадежную еврейскую сущность.

Зато в книге отразился бесценный нравственный и профессиональный опыт – и прежде всего убеждение, что нет ничего важнее человека, что нельзя манипулировать им и посягать на его достоинство, а уважать человека любого возраста и стремиться его понять необходимо: «Я поняла: передо мной человек. Не важно, что ему только семь лет, – я должна уважать его. Он все чувствует, все понимает, ценит привет и ласку, не прощает равнодушия и несправедливости»[213].

А это убеждение, как будто не поражающее новизной, как будто само собой разумеющееся, совсем не в духе тоталитарного и репрессивного государства, в котором разворачивается действие повести. Ничего не говоря о государстве, писательница безусловно отчуждается от его стилистики. Это случается каждый раз, когда речь заходит об официальном языке, который вдруг проступает в заметке, сочиненной девятиклассником для школьной стенгазеты («Чуткость – неотъемлемое качество советского человека, и ее надо воспитывать в нашем подрастающем поколении. Недавно в классе 9-Б заболел ученик Сазонов; товарищи навещали его на дому…»[214]), или даже совсем неожиданно, от волнения, в речи Марины Николаевны на первом родительском собрании: «“Было бы чрезвычайно важно, если б детям дома были созданы нормальные условия для занятий…”, – слышала я себя со стороны. А ведь я всю жизнь ненавидела такой вот сухой, канцелярский язык. И я с ужасом думала, что родителям тоже противно меня слушать»[215].

Общегуманная установка, безусловно, очень важная

жизненная опора, но она не освобождает учителя от необходимости, часто мучительной, думать над множеством жизненных ситуаций, решать множество задач, упрекать себя в неудачах и не позволять себе даже в сердце своем винить в своих неудачах учеников. И вся книга «Мой класс» – череда рассказов о все новых задачах, которые могут казаться нерешаемыми, о ситуациях, из которых, кажется, один выход: поступиться принципами, наказать, отказаться, смириться, – но всякий раз все получается как надо. И тут же обозначается новая сложность…

И вот что очень важно. Перечитав книжку спустя много лет, я поразилась тому, как многое в ней оказалось про меня, как будто она предсказала и мои профессиональные трудности, и многое другое.

Вот все мои ученики уже вовлечены в умную работу на уроке и совместную классную жизнь после уроков – а один смотрит презрительно, грубит, на уроках мешает, заданий не выполняет. Наказать? Родителям пожаловаться? К директору отвести? Я – то уж точно не виновата, другие же не такие… Но отмахнуться не удается: «Этот мальчишка раздражал меня, мешал мне. Я не любила его, и он это знал. Ведь если вспомнить, он день ото дня вел себя все хуже. Не было ли это ответом на мою неприязнь? И почему я невзлюбила его с первого дня? Что я знала о нем, кроме того, что он угрюм, неприветлив, что у него грязные тетради и неопрятные руки? Ведь Савенков всего-навсего одиннадцатилетний мальчик. Как же я допустила, чтобы у нас началась эта глухая взаимная вражда? Почему у меня не нашлось для него приветливого слова? Как это могло случиться?»[216]. И о другом ученике: «Перевести в другой класс! Это ошеломило меня. Переложить свою беду на чужие плечи, предоставить кому-то другому исправлять и доделывать то, чего не сумела, с чем не справилась я?»[217].

Вот у меня в классе завелся вор, и понятно, кто может украсть. Но обвинить его нельзя: «Не пойман – не вор, Леша. А вдруг мы ошибаемся? Что тогда?»[218]. Мне, разумеется, мысль об обыске в голову не приходила, хотя тоскливо было от беспомощности и от того, что подозревать начинаешь каждого. А многие учителя в таких случаях заставляют учеников показать портфели. Я как-то прождала свою дочь-третьеклассницу несколько часов; оказалось, что у ученика пропало три рубля, сначала всех обыскали, потом велели сидеть в классе, пока преступник не сознается, потом пообещали вызвать служебную собаку (кстати, все было безрезультатно). А я думала: почему эти учителя не боятся того, что в книжке они бы оказались отрицательными персонажами? Хорошие учителя ведут себя

иначе: «Но я не могла себе представить, что стану рыться в портфелях ни в чем не повинных ребят. Что, если бы это я сидела на парте, зная, что ни в чем не виновата, и меня вдруг стали обыскивать?»[219].

Вот неприятный разговор с матерью ученика выбивает меня из колеи – а и такое уже описано: «В школе она не бывает, во всем полагается на мнение сына и неизменно защищает его. И я думаю, найдется ли такой учитель, который сказал бы ребенку или подростку: “Твоя мать безграмотная, неумная женщина, не слушай ее”? Конечно, нет – такого учителя у нас нет и быть не может. Я могу чувствовать себя тысячу раз правой в споре с отцом или матерью моего ученика, но я никогда не позволю себе, даже в самой мягкой форме, представить свои разногласия с ними на суд детей. Почему же эта женщина, не задумываясь, оскорбляет людей, которые воспитывают и учат ее сына?»[220].

А вот ученики дарят подарок ко дню 8 Марта. Брать? А вот надо помочь одеждой или деньгами тому, кто в этом нуждается. Как это сделать, чтобы не было неловкости?

А вот восьмиклассник на собеседовании произносит: «Сэлинджер – единственный просвет в унылой и серой американской литературе», и моя немедленная реакция: «А какие книжки американских писателей ты читал?» – естественна, но вторична, потому что уже описан случай с Валей Лавровым: «– А Маршак переводит совсем недурно. <…> И хотя это было жестоко с моей стороны, я все-таки спросила: – А какие его переводы ты знаешь?»[221].

Разумеется, интересны в книге не только размышления взрослых о детях, но и дети сами по себе – любовно и подробно выписаны разные характеры, замечательны отдельные детские реплики, чего стоит хотя бы эта: «Сначала я дал ему сдачи!» (В изображении детей очень ощущается документальная, реальная основа; писательница вела дневники и когда работала учительницей, и когда были маленькими ее дочери.)

Но, если продолжать сопоставление того, что я прочитала в этой первой книге Ф.А. Вигдоровой, с тем, что пришлось пережить мне как учительнице, надо сказать не только о совпадениях, но и о том, что реальная жизнь, и школьная, и вокруг, оказалась гораздо жестче. Я увидела много разного, в том числе родителей, пьющих беспробудно, детей, так и не прочитавших ни одной книги и не способных, видимо в силу каких-то отклонений в развитии, слушать и вообще на чем-либо сосредотачиваться; учителей, насмехающихся над потерявшим сознание коллегой: «Мужик называется…»; равнодушных чиновников от образования. Я узнала, что не каждая

педагогическая история может закончиться победой, как ни старайся, потому что от тебя зависит далеко не все. Это не привело к отчаянию и не отвратило от попыток вмешиваться в жизнь, но отрезвило.

Сложнее и, по большому счету, жестче и холоднее стал и мир более поздних книг Ф.А. Вигдоровой, герои которых сталкиваются и с изменой, и с жестокостью и бездушием людей, и с идеологическим прессом государства, и с необходимостью нравственного выбора в условиях раскрученной машины репрессий. А в последнем ее произведении «Судилище» (1964) – записи судебного процесса над поэтом Иосифом Бродским – поэт и несколько человек, его защищающих, оказываются в безусловном меньшинстве: есть судья Савельева, есть толпа, агрессивная и невежественная. Реплики всех участников процесса дают о говорящих исчерпывающее представление:

> Судья: Значит, вы писали свои так называемые стихи? А что полезного в том, что вы часто меняли место работы?
>
> Бродский: Я начал работать с 15 лет. Мне все было интересно. Я менял работу потому, что хотел как можно больше знать о жизни и людях.
>
> Судья: А что вы сделали полезного для родины?

(Только ли мне кажется, что судья Савельева говорит, как очень плохая учительница?)

> Бродский: Я писал стихи. Это моя работа. Я убежден… я верю, что то, что я написал, сослужит людям службу и не только сейчас, но и будущим поколениям.
>
> Голос из публики: Подумаешь! Воображает!
>
> <…>
>
> Разговоры в зале:
>
> – Писатели! Вывести бы их всех!
>
> – Интеллигенты! Навязались на нашу шею!
>
> – А интеллигенция что? Не работает? Она тоже работает.
>
> – А ты – что? Не видел, как она работает? Чужим трудом пользуется!
>
> – Я тоже заведу подстрочник и стану стихи переводить!
>
> <…>
>
> – Антисоветчик он. Слышали, что обвинитель говорил?
>
> <…>

– Хватит! Наслушались вашего Бродского!

– А вот вы, вы, которая записывали! Зачем вы записывали?

– Я журналистка. Я пишу о воспитании, хочу и об этом написать.

– А что об этом писать? Все ясно. Все вы заодно. Вот отнять бы у вас записи![222]

Зачем приводить пространные выписки из последнего произведения писателя, если речь идет о первом? Чтобы почувствовать еще раз единство всего написанного Ф.А. Вигдоровой, чтобы снова ощутить себя в ее классе и получить очередной урок бескомпромиссности, честности и человечности.

Что может дать современному школьнику гуманитарный класс? [223]

Вот что написал один из выпускников гуманитарного класса школы № 57 в ответ на мою просьбу изложить, как он понимает спустя годы смысл обучения в таком классе:

> …Я бы сказал так: в 57-й школе нам прививали гуманитарную культуру. После рабочего дня в РГГУ хочется выразиться проще: «…учили думать своей головой». Ведь у основной массы наших студентов с этим делом очень плохо. Но такая версия, объясняя, скажем, полугодовые сочинения по литературе и «курсовые» по истории, совсем не охватывает ни латынь, ни спектакли, ни совместные поездки каждые каникулы. Так что правильнее было бы говорить именно о «гуманитарной культуре», формировании из «класса» некой интеллектуальной среды, а у каждого отдельного ученика – навыков самоопределения в подобной среде. А передача определенного корпуса знаний и выработка умения самостоятельно думать – это, конечно, тоже все было, но, как мне кажется, лишь в качестве одной из задач, решаемых на пути к значительно более масштабной цели: воспитанию культурного человека (как ни громко это прозвучит). Приблизительно так все, что Вы и Ваши коллеги делали, видится на десятилетнем удалении и с учетом некоторого сравнительного материала (Д., преподаватель, выпуск 1995 г.).

С такой же просьбой я обратилась и к другим выпускникам разных лет, и, хотя ответы не были для меня неожиданностью, все-таки несколько удивило почти полное единодушие в расстановке приоритетов. Приведу еще два текста на ту же тему:

> …Очень многое, конечно, зависит от личности учителя и не в последнюю очередь от того, что он сам понимает под гуманитарным образованием, чему и как хочет научить детей.
>
> У некоторых учителей в гумклассах 57-й школы есть, кажется, готовый ответ на этот вопрос: здесь готовят школьников к учебе в университетах. Не к вступительным экзаменам (они воспринимались почти что как неизбежное зло), а именно к университетской

учебе: студенты учатся сами, сами готовятся к экзаменам, читают нужные книги и пишут курсовые работы – и хорошо бы готовить к этому ребят еще в школе. Но это, видимо, только часть правды. Во-первых, учеба в вузе не кажется самодовлеющей целью (став студентом, понимаешь, что три года учебы в гумклассе вряд ли можно рассматривать как простую подготовку к пяти годам в университете). А во-вторых и в главных, здесь учат далеко не только самостоятельно и систематически учиться, готовиться к экзаменам и проводить собственные маленькие исследования, учат и более важным вещам: понимать и анализировать прочитанное, вообще стараться понять любой текст (в том числе, например, и произносимый собеседником), думать над текстами, разговаривать о них, в конце концов, общаться, дружить (А.П., студентка ИСАА, выпуск 2002 г.).

На уроках литературы и истории педагоги говорили не затверженными из учебников фразами, а рассказывали необыкновенные вещи о том, что мы или уже любили, или полюбили и узнали благодаря им. Так, после того, как мы занялись «Евгением Онегиным» <… > прочитали комментарий Лотмана, поняли, как строится произведение, разобрали характеры героев и т. д.; только тогда я начала понимать – нет, не само произведение! – но то, как много в нем скрыто. То же происходило и на уроках поэтики… Нас учили не просто разобрать стихотворение, но встроить его в общий контекст эпохи, связать с другими произведениями того же автора, нащупать «связь времен».

Наверное, можно выделить две главные черты полученного образования. Во-первых, нас научили мыслить систематически, не бояться столкновения различных точек зрения, но сравнивать их, чтобы прийти к самостоятельным выводам. Немаловажно и то, что нас познакомили с базовыми навыками научной работы: как оформлять сочинения/курсовые, как пользоваться справочниками, составлять библиографию и т. д. Во-вторых, как это ни очевидно, мы поняли, что существует понятие культурного пространства, где все взаимосвязано; что это пространство прежде всего – память о прошлом. А понимание этого прошлого, ведущее к пониманию и настоящего, – это и есть задача гуманитарных наук (Д.Х., кандидат искусствоведения,

выпуск 1995 г.).

Видно, что выпускники разных лет, ценя приобретенные в школе знания и умения, кажется, больше дорожат тем, что не имеет конкретного практического применения, по-иному открывшейся им картиной мира и осознанием своего места в нем.

Гуманитарные классы (или филологические, или с углубленным изучением литературы) существуют не один десяток лет; возникали они, скорее всего, по инициативе учителей. Я не занималась историей вопроса, но очень хорошо помню, как в 1970 году проходила педагогическую практику в таком классе, одном из двух-трех в Москве (дело было в школе № 711, литературу там преподавала Вера Романовна Вайнберг, учитель незаурядный и личность, как теперь говорят, харизматическая). В своем дипломе я доказывала право гуманитарных классов на существование исходя из общегуманных и общедемократических соображений (дети разные; если есть такие, кто хочет и может заниматься литературой больше и серьезнее, то почему бы не дать им такую возможность?). Оперировала, в частности, скудной информацией, какую удалось тогда добыть, о специализации в школах США. И даже надеяться не могла на то, что всего двадцать с небольшим лет спустя сама стану преподавать литературу в гуманитарном классе.

Вырабатывать идеологию гуманитарного класса мне не пришлось – она в основном уже была определена моими коллегами по 57-й школе. Школа славится математическими классами; предполагается, что и в гуманитарных нужно готовить людей, которые будут впоследствии заниматься наукой или, по крайней мере, чем-то связанным с историей или/и литературой, для чего прежде должны поступить в гуманитарные вузы. При этом подготовка в соответствующий вуз ни в коем случае не рассматривается в качестве важнейшей задачи, но и радикальный пересмотр жизненных ценностей и ориентиров тоже как будто не планируется. А между тем именно это нередко происходит с нашими учениками.

> Не так давно мы с [одноклассником] говорили о том, что девятый класс в 57-й школе стал для нас некоторой точкой отсчета, как во временном, так и в культурном плане. Все, что происходило до этого времени по хронологии, отошло на второй план и как-то забылось… Мы привыкли видеть себя в кругу людей думающих, читающих и во многом сходно мыслящих и теперь ждем и ото всех остальных людей как минимум того же.

Впрочем, за три года изменилось не только отношение к окружающим людям, но и к самому себе; от себя мы требуем постоянной работы: сколько бы мы ни делали, нам кажется, что все мало. По крайней мере, для меня это именно так. Если в предыдущей школе я в лучшем случае делала домашние задания и могла считать, что этого более чем достаточно, то теперь, даже сделав всю обязательную работу и прочитав всю литературу по спискам, я знаю, что этого слишком мало для того, чтобы сказать нечто действительно новое… (Е.С., студентка РГГУ, выпуск 2005 г.).

Разумеется, такие серьезные личностные изменения объясняются не особым учебным планом, хотя он несколько отличается от обычного (в гуманитарных классах нашей школы больше часов отводится литературе и истории, два часа в неделю отдано латинскому языку, естественно, несколько сокращено время на изучение других предметов). Главную роль здесь играет атмосфера обучения. Она создается и школьной традицией, и усилиями учителей, но в немалой степени зависит от состава учеников. В гуманитарные классы мы набираем по конкурсу, хотя, надо сознаться, конкурс этот не слишком высок, как правило, не более двух человек на место. Кто и зачем к нам приходит? Обычно у учеников мотивация довольно слабая, часто им просто хочется учиться в хорошей школе, а в математический класс не приняли; иногда это происходит по желанию родителей, а не самих учеников. Вот как рассказывают о том, как они пришли в гумкласс, выпускники:

Прошло более 10 лет с тех пор, как я закончила гуманитарный класс 57-й школы. Теперь уже, пожалуй, трудно вспомнить, чего я ожидала, придя в новую школу, к новым учителям. Кажется, вопрос о том, чем гуманитарное образование отличается от негуманитарного, волновал меня в последнюю очередь.

То, что я поступил в гуманитарный спецкласс, вряд ли было осмысленным поступком с моей стороны или со стороны моих родителей. Я не стремился получать гуманитарное образование: история интересовала меня не более, чем математика и география, а литература и языки давались мне с большим трудом.

Думаю, что не только я, но и многие мои одноклассники весьма примерно понимали, что такое гуманитарное образование, когда шли в гуманитарный класс 57-й школы. Понятно было, что это значит меньше

математики с физикой и больше литературы с историей. Это вообще довольно расхожее представление…

Отсутствие у детей четких представлений о том, что их ждет в случае поступления, нас не пугает. Им должно быть ясно одно: вопрос, надо ли учиться (читать, писать, думать), не обсуждается. За тем пришел. Не хочешь – уходи. Нам надо решить другое: сможет ли, даже если хочет.

Трудно сказать, что такое «гуманитарная» одаренность. Мы стараемся отобрать детей, которые, как нам кажется, смогут учиться тому, чему мы их хотим научить, и прежде всего пониманию текстов – научных и художественных. Предпочтение отдается тем, кто больше читал, интереснее и свободнее говорит и пишет о прочитанном, с интересом слушает, когда говорят другие, задает толковые вопросы. Разумеется, «натасканность», умение говорить гладкие фразы о литературе скорее отвращает, чем дает преимущество. Низкая орфографическая и пунктуационная грамотность не является непреодолимым препятствием при наборе – ученик сможет на дополнительных занятиях наверстать упущенное. Низкая речевая культура настораживает больше, но и ее при большом желании со стороны ученика можно поправить. Проверяем мы и уровень знаний по другим, непрофилирующим предметам – нужно, чтобы у школьника-гуманитария была достаточная база, дабы, не отставая по математике или химии, львиную долю времени отдавать специальным занятиям. И хотя среди выпускников-гуманитариев есть такие, кто выдержал экзамены на мехмат, биологический и психологический факультеты МГУ, в физтех, в Высшую школу экономики, все же поступление в гуманитарный класс ведет если не к отсечению, то, во всяком случае, к ограничению иных, негуманитарных возможностей.

Понятно, что словесникам гораздо меньше, чем математикам, удается формализовать показатели. Интуиция и опыт подводят нас не так уж часто, но обычно к выпуску гуманитарный класс приходит не в полном составе: кто-то оказался недостаточно работоспособным, чтобы выдержать довольно большую нагрузку – помимо уроков каждый день помногу читать и почти каждый день писать – создавать свои, условно говоря, исследовательские тексты; кто-то утратил интерес за годы учения или так и не смог его приобрести. И последнее, что следует сказать о наборе: учителя сами набирают себе учеников, с которыми хотят или, во всяком случае, согласны работать; некоторая субъективность здесь неизбежна.

А дальше начинается самое трудное: внушить, убедить,

заразить – сделать так, чтобы ученики ощущали, что занимаются очень важным и необходимым делом – учатся понимать, что думали, чувствовали, считали прекрасным или безобразным разные люди, жившие в разные времена и писавшие на разных языках. Чтобы ученики осознали, что гуманитарные занятия – не поле для самовыражения, а прежде всего самоограничение с целью понять другого, что надо четко различать конкретное знание, допустимую интерпретацию и произвол и искажение.

С таким отношением к делу связана серьезная психологическая проблема. Вот как ее выразил один из выпускников:

> Я поступил в 9-й гуманитарный класс в 1992 году, когда мне было 13 лет, и проучился в нем до 1995 года, то есть до 16 лет. Это возраст, в котором человек особенно остро воспринимает все жизненные впечатления, как положительные, так и отрицательные. Поэтому годы учебы остались в моей памяти периодом очень напряженной внутренней интеллектуальной и эмоциональной работы. В ранней юности я, как и почти все мои сверстники, ощущал горячую потребность претворить неопределенное стремление к чему-то высокому и прекрасному в какие-нибудь конкретные поступки и свершения. И для этого требовались учителя и наставники, которые могли бы направить мои порывы в известное русло. В то время мне казалось, что такое русло может быть только одно, а открыто оно избранным. И мои учителя не только не разубеждали меня в этом, но с необычайным единодушием поддерживали во мне и моих одноклассниках такое представление. <…>
>
> Но делалось все это так умно и исподволь, что внешне походило на некоторый даже чрезмерный демократизм, едва ли не плебейскую простоту отношений. Элита, согласно прививавшимся в школе представлениям, – это не те, кто родовитее или богаче других, а это те, кто умеют наслаждаться Мандельштамом. Многие и очень многие этого не умеют. Ну что же – это просто хорошие люди, ничего в них неправильного нет. Но вот те, кто умеют это делать или, по крайней мере, по своим слабым силенкам способны притвориться таковыми, – те особые, отмеченные, у них дар.

Не так желчно, но не менее отчетливо писали об этом и

другие выпускники:

> В РГГУ поступила половина моих одноклассников, и долгое время, пока мы регулярно появлялись в институте, все было почти как раньше.
>
> Мы все время чувствовали свою особенность. Отличие от других, аристократизм. И это вместе с невежеством и смирением.
>
> Мои одноклассники, редкие люди, были похожи в следующем: у всех был «комплекс неполноценности пополам с манией величия».
>
> С одной стороны, появилось множество «паролей», определяющих «своих» людей (если человек не опознает цитаты из всеми нами в гуманитарном классе читанного и перечитанного произведения, то он явно не «наш»), но с другой стороны, привычка сосуществования с этим кругом людей затрудняет включение в него каких бы то ни было новых.

Кажется, речь идет о снобизме, в котором часто укоряют выпускников спецшкол; но, может быть, знать, что вокруг тебя много «своих», с которыми ты ощущаешь интеллектуальное и духовное родство (а не, скажем, сходство по марке автомобиля или посещаемым курортам), совсем не так плохо для входящего в жизнь человека? И имел же право Пушкин воскликнуть, что для него и других лицеистов «целый мир – чужбина» и лишь Царское Село – «отечество».

> Может быть, именно там пришло какое-то более или менее осмысленное понимание того, что такое история, литература или философия. Мы видели, как этим всем можно заниматься… Нам рассказывали про это, мы читали, думали сами, обсуждали. Все это очень незаметно из части интересной школьной программы стало частью нашей жизни или какой-то естественной средой обитания. И все это органично составляло появляющуюся для нас на наших глазах, а на самом деле прочную и давнюю модель, что ли, правильной жизни, которую едва ли мы сможем увидеть где-то еще (Н.Г., студентка психфака МГУ, выпуск 2005 г.).

В эту модель «правильной жизни» кроме интеллектуальных занятий входит то, что называют внеклассной работой: экскурсии, спектакли, физический труд на раскопках или по восстановлению культурных памятников (мои ученики более десяти лет работали

летом в Свято-Екатерининской пустыни, где прежде была Сухановская тюрьма).

Что же касается собственно школьных занятий, то организованы они так. Во всех гуманитарных классах учителя примерно придерживаются программы, предполагающей довольно широкое знакомство с зарубежной литературой начиная с античной и обстоятельное изучение русской литературы от древнерусской до современной. Иными словами, преподается история литературы. Но, разумеется, бессмысленно было бы дублировать университетский курс, а с другой стороны, необходимы практические занятия по подробному анализу произведений разных эпох и разных жанров. Выбор произведений для такого анализа остается за педагогом. Учебника литературы, вполне пригодного для наших гуманитарных классов, мы не знаем; учащиеся конспектируют лекции учителей и читают рекомендованную ими специальную литературу. При этом одни словесники настойчиво и систематически на уроках работают с литературоведческими статьями, другие опасаются, что знакомство с чужими открытиями лишает учеников возможности совершать собственные, отнимает самостоятельность в подходе к литературным произведениям, и поэтому советуют не обращаться к литературоведческим статьям при написании собственных сочинений.

Однако требования к уровню понимания произведений, к количеству и качеству необходимых знаний едины, и единство это подкрепляется и подтверждается систематически организуемыми зачетами по литературе, в которых принимают участие все словесники, работающие в гуманитарных классах.

Обычно гуманитарии не реже раза в год пишут большую работу по самостоятельно сформулированной (или выбранной из ряда предложенных) теме, так называемую курсовую. Работа может быть связана с тем, что в это время изучается на уроках, а может быть посвящена совсем другим произведениям, заинтересовавшим ученика. Хорошо, когда процесс создания таких сочинений протекает под квалифицированным руководством; это не получается, если ученик слишком поздно берется за дело и в срок сразу представляет готовый продукт. Если же все идет в соответствии с рекомендациями, ученик успевает несколько раз на разных этапах проконсультироваться с учителем или с другими специалистами, которые привлекаются в помощь начинающим исследователям, в том числе с нашими выпускниками – студентами и аспирантами. Потом ученики обмениваются готовыми работами, читают то, что написали их товарищи.

Общение со специалистами мы считаем необходимым условием подготовки гуманитариев. Иногда с лекциями перед гуманитарными классами выступают крупнейшие ученые-литературоведы, известные критики. Иногда мы просим наших выпускников прочитать лекцию на уроке или после уроков, провести экскурсию. В результате наши ученики попадают в определенную культурную среду, видят вокруг себя много людей, для которых важно и естественно говорить и думать о литературе, истории, искусстве. Появляется возможность более точно и конкретно сделать профессиональный выбор.

В школе передо мной открылись самые разные стороны гуманитарного, точнее, просто человеческого знания, и эта открытость позволяла спокойно пробовать себя в совершенно разных областях: от лингвистики (краткое увлечение) до занятий востоковедением (влияние зороастризма на политическую историю иранских империй; более серьезное увлечение), от великолепного прикосновения к театральному искусству до попыток поступления в театральные вузы (неудачных), но через это увлечение – к дипломной работе о театральном, игровом подтексте якобы сверхдокументальных картин Дзиги Вертова (Д.К., сотрудница Института кино, выпуск 1999 г.).

Если очень по-простому, про влияние на поступление и дальнейшую профессиональную жизнь, то в школе я узнала про олимпиаду по лингвистике и математике, участвовала в ней, потом в летней лингвистической школе – и поняла, что хочу заниматься этой наукой в окружении этих людей (О.Ш., выпускница и аспирантка Института лингвистики РГГУ, выпуск гумкласса 1999 г.).

У меня, казалось бы, и в средней школе не было так называемых «проблем с учебой», но именно в гуманитарном классе, на уроках литературы, истории и на других уроках, я осознал, что учиться по-настоящему интересно. Думаю, поэтому дальше мне (и всем моим одноклассникам) было легче, чем многим другим студентам: как бы ни было трудно в университете или институте, когда ты знаешь, что учиться может быть интересно, это сразу все меняет: хочется везде искать что-то интересное, и оно всегда находится.

Что касается собственно учебных знаний, то, наверное, сейчас я, выбрав в качестве специальности

лингвистику, в меньшей мере, чем мог бы, использую то, что узнал в гуманитарном классе, – все-таки гуманитарные науки совсем не так близки, как может показаться из школы. Но если я пишу статью и уже собираюсь переходить к заключению, я всегда вспоминаю слова Н.А.: «Заключение не должно быть прейскурантом» (то есть просто второй раз кратко излагать то, что написано в статье). И, наверное, есть много других вещей, которые я даже не осознаю, но каждый раз ими пользуюсь.

Конечно, нужно сказать и об уроках языков: если бы не уроки латыни и английского, я вряд ли бы заинтересовался лингвистикой. Честно говоря, в школе я не пытался читать научные книжки и к моменту поступления представлял себе лингвистику очень интуитивно. Но, наверное, это интуитивное представление о чем-то, что станет важно и интересно, как раз и сформировалось в гуманитарном классе и пока, похоже, меня не обманывает (А.Л., аспирант Института лингвистики РГГУ, выпуск 1999 г.).

Гуманитарии, какими бы ни оказались в дальнейшем их профессиональные интересы, в школе приобщаются к культурной традиции, и это можно считать достаточным оправданием тех немалых усилий, которые затрачиваются на организацию гуманитарных классов. А читая, что думают выпускники о своем школьном образовании, понимаешь, что эти усилия не только оправданны, но и вознаграждены.

Вообще, часто довольно трудно четко сформулировать, почему тебе что-то кажется правильным и интересным. Мне было бы жалко представить, что из моего пути исчезла вдруг часть, связанная с гуманитарным классом, хотя живут же люди и без него. Всякое образование – это кристаллизация, постепенное выявление образа, стирание случайных черт.

Досадно, когда, заканчивая школу, человек говорит, что ненавидит литературу или историю. Выходит, что затверженный для сдачи экзаменов определенный набор фактов и концепций больше ничем не может помочь. Так вот, мне кажется, что именно в гуманитарном классе с тобой еще до института, что важно, не боятся разговаривать о тех же предметах, как со взрослым, тебе говорят больше и сложнее. И вместо теории, часто

безликой и однобокой, которую просто следует заучить, складывается многогранный, опять-таки, образ. Картинка становится выпуклой. И это всегда увлекательнее.

Интерес к свершившемуся факту (историческому), к сказанному слову (поэтическому) как к чему-то, что может ожить и образовать целый мир, о котором думают и которым, таким образом, живут люди сегодня. Особый край, «обитатели» которого испытывают наслаждение от того, что ловят брошенную кем-либо цитату. Не хочется сбиваться на пафосный тон, но это особая атмосфера, прививающая неравнодушие к культуре прошлой и настоящей, которые нельзя отсекать друг от друга, потому что в конце концов мы – крайняя точка уже сформировавшейся и еще формирующейся традиции.

Чтобы ее сохранить, нужно ее переживать – и вот здесь-то и вспоминается, говоря высокопарно, «комплексный подход»: кроме книжек и уроков, другая сторона гуманитарной медали – постановки спектаклей, поездки на каждых каникулах и прогулки – и чтобы ты сам ногами прошел, глазами увидел, словами повторил, что на Сенной площади Раскольников, скажем, подумал то-то и то-то, – и почувствовал атмосферу Петербурга Достоевского, Киева Булгакова и пр. Это как своеобразная игра, в ходе которой дети учатся понимать свою культуру, чтобы через такое образование формировать свой образ мыслей, образ жизни – вообще – свой образ (Д.К., студентка МГУ, истфак, отд. искусствоведения, выпуск 2002 г.).

Меня не покидает ощущение, будто гуманитарный класс никто не придумывал специально, будто с самого начала никто ни о чем не договаривался, но все понимали, зачем оказались вместе. Кажется, будто все сразу знали, что так надо. Надо, чтобы были книги, очень много книг, чтобы были исписанные тетрадки толщиной с палец, чтобы о литературе и истории говорили именно так, а не иначе, чтобы за сценой в актовом зале горела одинокая лампочка и перед своим выходом было уютно и страшно и хорошо, чтобы в поездке перед тем, как зарыться в спальник, надо было в тоненькой книжке почитать про какой-то из завтрашних храмов. Это все надо, хотя сразу и не совсем понятно, почему нельзя чем-то пожертвовать, что-то отменить. Но есть какое-то негласное, не декларируемое согласие

относительно выбранного пути, и ничто не отменяется.

А со временем приходит понимание того, что все эти вещи – это какой-то особенный взгляд на вещи, приходит понимание одной важной метаморфозы: каким-то образом оказывается, что желание читать эти книжки, а не другие – это не просто литературный вкус, что желание думать про себя и свою жизнь именно этими, а не другими словами – это не просто привычка к определенному стилю, что люди, которые рядом уже седьмой год, – это не просто школьные друзья. Оказывается, что все это – безусловная ценность и удивительный рецепт. Рецепт того, как находить вокруг важные вещи, находить смыслы, как не теряться. Год назад на выпускном вечере не моего уже гуманитарного класса Н.А. пожелала выпускникам, чтобы у них в жизни все было правильно. Так вот, гуманитарный класс – это такой ориентир. Без него надеяться, что все будет правильно, было бы сложнее (И.С., студент МГУ, философский ф-т, отд. политологии, выпуск 2002 г.).

Раздел V

Большая Лермонтовская игра [224]

Готовясь к Большой Лермонтовской игре, команды перечитывают произведения:

Стихотворения
Жалобы турка
«Из-под таинственной холодной полумаски…»
«Как часто, пестрою толпою окружен…»
«Расстались мы – но твой портрет…»
К* («Прости – мы не встретимся боле…»)
А.О. Смирновой («Без вас хочу сказать вам много…»)
1831-го июня 11 дня
К портрету
И скучно, и грустно
Дума
«Когда волнуется желтеющая нива…»
Пророк
Поэт
Валерик
«Выхожу один я на дорогу…»

Поэмы
Тамбовская казначейша
Мцыри
Демон

Драма
Маскарад

Роман
Герой нашего времени,

а также читают о жизни поэта, слушают музыку, написанную на сюжеты произведений Лермонтова, разглядывают его рисунки, портреты и иллюстрации к его произведениям.

1. Звучит музыка А. Хачатуряна к драме «Маскарад».
Где упоминаются маски, кто прячет лицо или переодевается, чтобы выдать себя за другого или остаться неузнанным, в произведениях Лермонтова?

2. В одном из ранних стихотворений Лермонтова описана

Россия: «Там стонет человек от рабства и цепей!.. Друг! этот край… моя отчизна»[225], – но из заглавия можно заключить, что речь идет о другой стране. Как называется это стихотворение? («Жалобы турка»).

3. История этого портрета Лермонтова, писанного с натуры, тоже имеет отношение к маскам. Чье лицо скрыто в этой истории?

Художник Петр Захаров-Чеченец. Масло. 1834.

Этот портрет, как свидетельствует А.М. Меринский, товарищ Лермонтова по Школе юнкеров, Арсеньева заказала в 1834 г., сразу по производстве внука в корнеты. Здесь поэт изображен в натуральную величину, в вицмундире лейб-гвардейского гусарского полка, в шинели, наброшенной на правое плечо, с треуголкой в левой руке.

Портрет работы чеченца Петра Захарова, российского академика живописи, в книге в. кн. Михаила Романова «Знаменитые россияне» признан одним из лучших и достоверных из 14 прижизненных портретов поэта. После депортации чеченцев в 1944 г. под портретом исчезло имя единственного художника-чеченца XIX в. Картина была приписана Ф.О. Будкину.

4. На хитрые уловки врагов герои Лермонтова отвечают случайными и неслучайными подслушиваниями. Кто слушает, в какой ситуации и что именно узнает?

а) «Судьба вторично доставила мне случай подслушать разговор, который должен был решить его участь»[226].

б) «Я тихонько подошел сзади, чтобы подслушать их разговор»[227].

в) «Я слез и подкрался к окну: неплотно притворенный ставень позволил мне видеть пирующих и расслышать их слова»[228].

г) «Вот присел я у забора и стал прислушиваться, стараясь не пропустить ни одного слова»[229].

(Первые три разговора подслушивает Печорин – Грушницкий рассказывает, как он сидел в засаде и видел Печорина выходящим от княжны; говорит с княжной Мери; офицеры устраивают заговор против Печорина; Максим Максимович слушает, о чем говорят Казбич и Азамат.)

5. В стихах Лермонтова, да и в журнале Печорина нередки отточенные афоризмы, которые мы иногда употребляем в речи, не помня, откуда они.

Команды поочередно продолжают лермонтовские фразы и

называют произведения, из которых они взяты.

а) «Так храм оставленный – все храм…»[230];

б) «Расстаться казалось нам трудно…»[231];

в) «Была без радости любовь…»[232];

г) «Все это было бы смешно…»[233];

д) «Понять невозможно ее…»[234];

е) «Так жизнь скучна…»[235];

ж) «А жизнь, как посмотришь с холодным вниманьем вокруг…»[236];

з) «Странная вещь – сердце человеческое вообще…»[237].

а) «…кумир поверженный – все бог» («Расстались мы – но твой портрет…»);

б) «…но встретиться было б трудней» (К* «Прости – мы не встретимся боле…»);

в) «…разлука будет без печали» («Договор»);

г) «…когда бы не было так грустно» (А.О. Смирновой «Без вас хочу сказать вам много…»);

д) «…зато не любить невозможно» («К портрету»);

е) «…когда боренья нет» («1831-го июня 11 дня»);

ж) «…такая пустая и глупая шутка» («И скучно и грустно…»);

з) «…а женское в особенности» («Герой нашего времени»).

6. У героя романа Лермонтова есть еще одна речевая особенность: он пародирует чужие афоризмы. Команды получают по одной карточке с написанной репликой печоринского собеседника, называют его, восстанавливают фразу Печорина, а потом рассказывают, как на печоринский ответ отреагировал собеседник.

1. – Милый мой, я ненавижу людей, чтоб их не презирать, потому что иначе жизнь была бы слишком отвратительным фарсом. <…>

……., – отвечал я ему, стараясь подделаться под его тон, – ……..[238].

(В оригинале – по-французски).

2. – Что до меня касается, то я убежден только в одном… <…>. В том <…> что рано или поздно, в одно прекрасное утро я умру.

– Я богаче вас, – сказал я: – у меня, кроме этого, есть еще убеждение, – именно то, что…… [239].

(На первой карточке приведена реплика Грушницкого; слова Печорина – «Милый мой, я презираю женщин, чтобы не любить их, потому что иначе жизнь была бы слишком нелепой мелодрамой». На второй карточке – слова Вернера; ответ Печорина – «…я в один прегадкий вечер имел несчастие

родиться».)

7. Но в романе Лермонтова есть высказывания куда менее лаконичные. Каждая команда получает набор карточек со словами и составляет предложение из лермонтовского произведения.

безрассудно бесполезно в ветер гнаться голову горный горящую за и и и когда мою мысли ночная обычный освежили погибшим понял порядок пришли роса счастием то что я

быть вдруг вот все всегда жизнью заговоры замыслов здание и и и из многотрудное настороже намерения называю обманутым огромное одним опрокинуть притворяться разрушать толчком угадывать хитростей что я

(Когда ночная роса и горный ветер освежили мою горящую голову и мысли пришли в обычный порядок, то я понял, что гнаться за погибшим счастием бесполезно и безрассудно[240].

Быть всегда настороже, угадывать намерения, разрушать заговоры, притворяться обманутым, и вдруг одним толчком опрокинуть все огромное и многотрудное здание из хитростей и замыслов – вот что я называю жизнью[241].)

Болельщики тоже складывают фразы из данных карточек.

блестящим вашим достоинствам думаю женщины заслуживало к мщение не равнодушие такое ужасное чтоб я

в впустило все ее женщины когти которому легко неопытное покоряются свои сердце сострадание так чувство

(Я не думаю, чтоб равнодушие женщины к вашим блестящим достоинствам заслуживало такое ужасное мщение[242].

Сострадание – чувство, которому покоряются так легко все женщины, – впустило свои когти в ее неопытное сердце[243]).

8. В.Г. Белинский, восхищавшийся романом, отметил все же, что «со стороны формы изображение Печорина не совсем художественно»[244], и так пояснил свою мысль: «Однако причина этого не в недостатке таланта автора, а в том, что изображаемый им характер, как мы уже слегка и намекнули, так близко к нему, что он не в силах был отделиться от него и объектировать его»[245]. Проверим это утверждение. Команды получают по два отрывка и выясняют, какой из них – выдержка из письма Лермонтова, какой – из журнала Печорина.

1. А. Но, увы, пора моих грез миновала, прошло время, когда я верил; мне нужны чувственные наслаждения, ощутимое счастье, счастье, которое покупают за деньги, счастье, которое носят в кармане как табакерку, счастье, которое обманывает только мои чувства, оставляя душу в покое и бездействии!..[246]

Б. Я говорил правду – мне не верили: я начал обманывать; узнав хорошо свет и пружины общества, я стал искусен в науке жизни и видел, как другие без искусства счастливы, пользуясь даром теми выгодами, которых я так неутомимо добивался[247].

2. А. Как скоро я заметил, что мои прекрасные мечты разлетаются, я сказал себе, что не стоит создавать новые; гораздо лучше, подумал я, научиться жить без них…

Моя жизнь до сих пор была лишь рядом разочарований, теперь они смешны мне, я смеюсь над собой и над другими; я только вкусил все удовольствия и, не насладившись ими, пресытился[248].

Б. Из жизненной бури я вынес только несколько идей – и ни одного чувства. Я давно уже живу не сердцем, а головою. Я взвешиваю, разбираю свои собственные страсти и поступки с строгим любопытством, но без участия[249].

(Отрывки А в обеих карточках – из письма Лермонтова М.А. Лопухиной 4 августа 1833 г.)

9. Пока команды обсуждают ответ, болельщики смотрят иллюстрации к произведениям Лермонтова и записывают под номерами произведения, а если узнают – и автора.

10. Все помнят: Лермонтов писал, что он «гонимый миром странник»[250]. Но романтическое восприятие не мешало в его творчестве географической и художнической точности описаний.

А. Команды получают контурные карты и определяют, какие географические объекты на них обозначены и какое отношение имеют они к жизни и творчеству Лермонтова.

Б. Игроки выбирают среди картин и рисунков Лермонтова (они демонстрируются на экране) те, на которых изображены обозначенные на карте места.

11. На пейзажах Лермонтова мы, как правило, видим горы или море. Но в творчестве поэта последних лет все явственнее интерес к народной русской жизни, к среднерусской природе. И, возможно, эта провозглашенная Лермонтовым «странная любовь» к родине вызвала впоследствии отклики народного искусства на его произведения – встречное освоение.

А. Команды слушают в исполнении оркестра народных инструментов мелодию народной песни «Выхожу один я на дорогу» (без слов) и определяют, на какие стихи она написана.

Б. На экране – композиция палехского художника И.П. Вакурова «Лермонтов» (1944–1946 гг.). Какие произведения Лермонтова проиллюстрированы?

Команды отвечают по очереди.

12. Каждая команда получает листок со стихотворным отрывком и заданиями: «Какие реминисценции и отсылки к произведениям предшественников можно обнаружить в этом отрывке? Откуда он? Вставьте пропущенное слово».

I

Пускай слыву я старовером,
Мне все равно – я даже рад:
Пишу _____ размером;
Пою, друзья, на старый лад.
Прошу послушать эту сказку!
Ее нежданную развязку
Одобрите, быть может, вы
Склоненьем легким головы.
Обычай древний наблюдая,
Мы благодетельным вином
Стихи негладкие запьем,
И пробегут они, хромая,
За мирною своей семьей
К реке забвенья на покой.
……
…….
Но скука, скука, боже правый,
Гостит и там, как над Невой,
Поит вас пресною отравой,
Ласкает черствою рукой.
И там есть чопорные франты,
Неумолимые педанты,
И там нет средства от глупцов
И музыкальных вечеров;
И там есть дамы – просто чудо!
Дианы строгие в чепцах,
С отказом вечным на устах.
При них нельзя подумать худо:
В глазах греховное прочтут,
И вас осудят, проклянут[251].

II

_____ на карте генеральной
Кружком означен не всегда;

Он прежде город был опальный,
Теперь же, право, хоть куда.
Там есть три улицы прямые,
И фонари и мостовые,
Там два трактира есть, один
Московский, а другой Берлин.
Там есть еще четыре будки,
При них два будочника есть;
По форме отдают вам честь,
И смена им два раза в сутки;
. . . . .
Короче, славный городок
Вдруг оживился круг дворянский;
Губернских дев нельзя узнать;
Пришло известье: полк уланский
В _____ будет зимовать.
Уланы, ах! такие хваты…
Полковник, верно, неженатый —
А уж бригадный генерал,
Конечно, даст блестящий бал.
У матушек сверкнули взоры;
Зато, несносные скупцы,
Неумолимые отцы
Пришли в раздумье: сабли, шпоры
Беда для крашеных полов…
Так волновался весь _____[252].

(Отрывки – из поэмы «Тамбовская казначейша». Пропущенные слова – *Онегина; Тамбов*.)

12а. Пока команды думают, болельщики отвечают на вопросы:

Какие книги читал Печорин?

Какое произведение Лермонтова начинается словами: «Я к вам пишу…»?

Сидевшего на гауптвахте после дуэли Лермонтова навестил его земляк, с которым прежде они не были знакомы. Кто это был?

Команды вслух выразительно читают свои отрывки и объясняют вставленные слова, называют реминисценции.

Если подготовка позволяет, предложим командам прослушать и узнать фрагменты музыкальных произведений, написанных на лермонтовские сюжеты или еще как-нибудь связанных с творчеством поэта. Для этой цели подойдут,

например, опера Рубинштейна «Демон» и «Ночная песня странника» Шуберта на стихи Гете, переведенные Лермонтовым («Горные вершины»). Если же знакомство игроков с этой музыкой маловероятно, используем фрагменты в качестве музыкальных пауз.

А если у команд сохранились силы и желание продолжать, в качестве заключительного задания предложим выразительно прочитать стихотворение М. Кузмина и произнести короткую, но убедительную речь в поддержку или в опровержение высказанных в нем мыслей.

Лермонтову

С одной мечтой в упрямом взоре,
На Божьем свете не жилец,
Ты сам – и Демон, и Печорин,
И беглый, горестный чернец.

Ты с малых лет стоял у двери,
Твердя: «Нет, нет, я ухожу».
Стремясь и к первобытной вере,
И к романтичному ножу.

К земле и людям равнодушен,
Привязан к выбранной судьбе,
Одной тоске своей послушен,
Ты миру чужд, и мир – тебе.

Ты страсть мечтал необычайной,
Но ах, как прост о ней рассказ!
Пленился ты Кавказа тайной, —
Могилой стал тебе Кавказ.

И Божьи радости мелькнули,
Как сон, как снежная метель…
Ты выбираешь – что? две пули
Да пошловатую дуэль.

Поклонник демонского жара,
Ты детский вызов слал Творцу.
Россия, милая Тамара,
Не верь печальному певцу.

В лазури бледной он узнает,

Что был лишь начат долгий путь.
Ведь часто и дитя кусает
Кормящую его же грудь[253].

Большая Гоголевская игра

Как благодарно откликаются дети (и не только дети, конечно) на гоголевский смех, тот самый, который позже сам Гоголь в «Авторской исповеди» осудит, написав: «Я увидел, что в сочинениях моих смеюсь даром, напрасно, сам не зная зачем. Если смеяться, так уже лучше смеяться сильно и над тем, что действительно достойно осмеяния всеобщего»[254].

Каждый учитель, наверное, переживал вместе со своим классом минуты острого наслаждения, когда сначала взметнулся лес рук – все хотят читать по ролям, а потом все затихли в предвкушении, и наконец звучат в несовершенном детском исполнении удивительные фразы: «И министерия-то, вот видите, и подослала чиновника, чтобы узнать, нет ли где измены»[255], «И такой пребойкий мальчик, будет так же, как и отец, содержать трактир»[256], «Ничего, ничего, я так: петушком, петушком побегу за дрожками»[257], «А ваши губки, сударыня, лучше, нежели всякая погода»[258], «Мы удалимся под сень струй»[259], «Она сама себя высекла»[260]. Все смеются дружно, но это не «осмеяние всеобщее» пороков чиновничества николаевской России, а разделяемое с товарищами доброе понимание смешного в человеке, выраженного прежде всего в удивительном языке.

В. Набоков в «Лекциях по русской литературе» написал о Гоголе, что «его произведения, как и всякая великая литература, – это феномен языка, а не идей». Эту мысль можно принимать или оспаривать. Последняя же фраза набоковской лекции всех примирит: «Но вот то, что Гоголь родился 1 апреля, это правда»[261].

Совместное переживание наслаждения гоголевским языком можно продолжить и после уроков. Один из способов – Большая Гоголевская игра. Большая игра требует большой и серьезной подготовки: игроки и болельщики перечитывают произведения писателя, ведущий готовит карточки с заданиями, его помощники учат наизусть отрывки, которые прозвучат во время игры, разыскивают записи музыкальных произведений на гоголевские сюжеты, проверяют аппаратуру, запасают призы и сладкое угощение для итогового пира, на который сойдутся победители и побежденные, жюри и болельщики.

Некоторые задания игры

1. Разминка.

Ведущий задает вопросы по очереди, если команда затрудняется ответить или отвечает неправильно, вопрос

переходит к соперникам.

1).Где делается луна?

2). Почему черт задумал украсть месяц?

3). Почему мы не можем видеть своих носов?

4). Как отличить чиновника иностранной коллегии от чиновников других департаментов?

5). Почему от заседателя в суде пахнет водкой?

6). Почему у мужиков Плюшкина дырявые крыши?

7). Какую картинку, более десяти лет висевшую на одном месте, видели в Петербурге два героя разных повестей?

8). Кто и почему просил друга, чтобы тот отрезал ему нос?

9). Почему заплакал новорожденный Башмачкин?

10). Почему городничий был вынужден навестить Ивана Ивановича?

11). Почему возникло предположение, что сам воздух в Малороссии способствует пищеварению?

2. Словарь пасичника Рудого Панька.

Команды получают по листку с отрывками. Задание – вставить нужное слово в отрывки, назвать произведения, из которых они взяты.

Для первой команды:

По лицу его дочки заметно было, что ей не слишком приятно тереться около возов с мукою и пшеницею. Ей бы хотелось туда, где под полотняными _____ нарядно развешаны красные ленты, серьги, оловянные, медные кресты и дукаты[262]. (Стричками, синдячками, ятками).

Батюшка всего получил за весь пост мешков пятнадцать ярового, проса мешка четыре, _____ с сотню, а кур, если сосчитать, то не будет и пятидесяти штук, яйца же большей частию протухлые. Но воистину сладостные приношения, сказать примерно, единственно от вас предстоит получить, Хавронья Никифоровна![263] (Книшей, кунтушей, оселедцев).

Для второй команды:

– О, не дрожи, моя красная калиночка! Прижмись ко мне покрепче! – говорил парубок, обнимая ее, отбросив _____, висевшую на длинном ремне у него на шее, и садясь вместе с нею у дверей хаты[264]. (Винницу, бандуру, макитру).

Солоха думала долго, куда спрятать такого плотного гостя; наконец выбрала самый большой мешок с углем;

уголь высыпала в кадку, и дюжий голова влез с усами, с головою и с _____ в мешок[265]. (Капелюхами, каганцами, очипками).

Пока команды работают, болельщики получают свое задание – листки со словами из того же словаря. Нужно заключить в скобки тематически неподходящее слово, записать тему.

Кораблик, жупан, очипок, плахта, малахай, кунтуш.

Дижа, кухоль, макитра, люлька.

Макогон, бондарь, голодрабец, чумак, наймыт, перекупка.

Хустка, кобза, сопилка, бандура.

Галушки, пампушки, смушки, путря, шишка, юшка.

3. Если бы кому-нибудь достался листок со словами «лысый дидько», «дьявол», «столетняя ведьма», «антихрист», в скобки бы нечего было заключать: все эти слова (они встречаются в речи героев гоголевских «Вечеров на хуторе близ Диканьки») обозначают нечистую силу. «Выражается сильно российский народ»[266], – говорил Гоголь. Отдельные представители малороссийского народа, судя по «Вечерам», выражаются особенно сильно. Кто уснащал свою речь такими проклятиями?

Чтоб ты подавился… Чтоб твоего отца горшком в голову стукнуло… Чтоб он подскользнулся на льду… Чтоб ему на том свете черт бороду обжег…[267]

4. Нечистая сила появляется не только в речи эмоциональных героев, но и собственной персоной. Определите, чьи это портреты и из каких произведений.

Совершенно провалившийся между носом и острым подбородком рот, вечно осененный язвительною улыбкой, небольшие, но живые, как огонь, глаза и беспрестанно меняющиеся на лице молнии предприятий и умыслов – все это как будто требовало особенного, такого же странного для себя костюма, какой именно был тогда на нем. Этот темно-коричневый кафтан, прикосновение к которому, казалось, превратило бы его в пыль; длинные, валившиеся по плечам охлопьями черные волосы; башмаки, надетые на босые загорелые ноги, – все это, казалось, приросло к нему и составляло его природу[268].

Всякого проберет страх, когда нахмурит он, бывало,

свои щетинистые брови и пустит исподлобья такой взгляд, что, кажется, унес бы ноги бог знает куда…[269]

Спереди совершенно немец: узенькая, беспрестанно вертевшаяся и нюхавшая все, что ни попадалось, мордочка оканчивалась, как и у наших свиней, кругленьким пятачком, ноги были так тонки, что если бы такие имел яресковский голова, то он переломал бы их в первом козачке. Но зато сзади он был настоящий губернский стряпчий в мундире…[270]

5. Кого принимали за нечистую силу несправедливо: мать кузнеца, мачеху сотниковой дочки, свояченицу головы?

6. Каждая команда получает лист с иллюстрацией художника Сергея Тюнина к «Мертвым душам» и определяет, какое именно место поэмы проиллюстрировано.

7. «Чудно устроено на нашем свете! Все, что ни живет в нем, все силится перенимать и передразнивать один другого»[271], – удивлялся Гоголь. Может, поэтому так хороши знаменитые гоголевские сравнения. Каждая команда получает листок со второй частью сравнения и восстанавливает первую часть.

…как во время великого приступа кричит своему взводу: «Ребята, вперед!» какой-нибудь отчаянный поручик, которого взбалмошная храбрость уже приобрела такую известность, что дается нарочный приказ держать его за руки во время горячих дел. Но поручик уже почувствовал бранный задор, все пошло кругом в голове его; перед ним носится Суворов, он лезет на великое дело…[272]

…как молдаванские тыквы, называемые горлинками, из которых делают на Руси балалайки, двухструнные легкие балалайки, красу и потеху ухватливого двадцатилетнего парня, мигача и щеголя, и подмигивающего и посвистывающего на белогрудых и белошейных девиц, собравшихся послушать его тихострунного треньканья[273].

8. Из каких произведений эти «белогрудые и белошейные девицы»?[274] (Предупредим: не все произведения написаны Гоголем.)

1.
Интересуется какой-то бубновый король, слезы,

любовное письмо; с левой стороны трефовый изъявляет большое участие, но какая-то злодейка мешает. <…> Трефовый король значит здесь дворянин. Купцу далеко до трефового короля. <…> Ну, вот чтобы и у меня был такой злой муж! <…> Не хочу, не хочу. У него борода: станет есть, все потечет по бороде. Нет, нет, не хочу! <…> Такое несчастное положение девицы, особливо еще влюбленной. Из мужчин никто не войдет в это, и даже просто не хотят понять этого[275].

2.

Не пойду я за купца, ни за что не пойду! – За тем разве я так воспитана; училась и по-французски, и на фортепьянах, и танцевать! Нет, нет! Где хочешь, а достань благородного… Что мне в твоем купце! Какой он может иметь вес? Где у него амбиция? Мочалка-то его, что ли, мне нужна? Лучше умру сейчас, до конца всю жизнь выплачу: слез недостанет, перцу наемся… И пуще всего… чтобы не курносого, беспременно, чтобы был брюнет; ну, понятное дело, чтоб и одет был по-журнальному.

3.

Ну что, если не сбудется то, что говорил он? <…> Ну что, если меня не выдадут? если… Нет, нет; этого не будет! Мачеха делает все, что ей ни вздумается; разве и я не могу делать того, что мне вздумается? Упрямства-то и у меня достанет. Какой же он хороший! как чудно горят его черные очи! как любо говорит он <…> как пристала к нему белая свитка! еще бы пояс поярче!.. пускай уже, правда, я ему вытку, как перейдем жить в новую хату. Не подумаю без радости[276].

4.

Что людям вздумалось расславлять, будто я хороша? <…> Лгут люди, я совсем не хороша. <…> Разве черные брови и очи мои <…> так хороши, что уже равных им нет и на свете? Что тут хорошего в этом вздернутом кверху носе? и в щеках? и в губах? <…> Нет, хороша я! Ах, как хороша! Чудо! Какую радость принесу я тому, кого буду женою! Как будет любоваться мною мой муж! <…> Да, парубки, вам ли чета я? Вы поглядите на меня <…> как я плавно выступаю; у меня сорочка шита красным шелком. А какие ленты на голове! [277]

9. Двойной конкурс красноречия. Команда получает два листка с именами гоголевских персонажей (Селифан, Ляпкин-

Тяпкин, Собакевич, Чичиков, Башмачкин) и готовит короткие речи от их имени. Своей речью игрок (персонаж) должен убедить жюри, что именно он должен стать победителем конкурса красноречия.

Пока команды готовятся к выступлению, болельщики работают над листками с заданием: рядом с именами персонажей (Петрушка, Чичиков, Ляпкин-Тяпкин, Левко) написать, что известно о том, как и что они читают.

10. Если есть возможность, команды слушают музыкальные фрагменты, записывают имена композиторов и названия произведений (это могут быть «Майская ночь» Римского-Корсакова, «Черевички» Чайковского, «Мертвые души» Щедрина и т. д.).

11. Какие приметы знакомого гоголевского произведения обнаруживаются в рассказе японского писателя Акутагавы «Бататовая каша»?

> Было это в конце годов Гэнкэй, а может быть, в начале правления Нинна. Точное время для нашего повествования роли не играет. Читателю достаточно знать, что случилось это в седую старину, именуемую Хэйанским периодом… И служил среди самураев регента Фудзивара Мотоцунэ некий гои. Это был человек чрезвычайно неприглядной наружности. Начать с того, что он был маленького роста. Нос красный, внешние углы глаз опущены. Усы, разумеется, реденькие. <…>
>
> Никто не знал, когда и каким образом этот человек попал на службу к Мотоцунэ. Достоверно было только, что он с весьма давнего времени ежедневно и неутомимо отправляет одни и те же обязанности, всегда в одном и том же выцветшем суйкане и в одной и той же измятой шапке… Самураи же, равные ему по положению, всячески издевались над ним… Временами они позволяли себе весьма жестокие шутки. Перечислить их все просто не представляется возможным, но, если мы упомянем здесь, как они выпивали из его фляги сакэ и затем мочились туда, читатель легко представит себе остальное. Тем не менее гои оставался совершенно нечувствителен к этим проделкам. Лишь когда издевательства переходили все пределы, например, когда к узлу волос на макушке ему прицепляли клочки бумаги или привязывали к ножнам его меча соломенные

дзори, тогда он странно морщил лицо – то ли от плача, то ли от смеха – и говорил: «Что уж вы, право, нельзя же так…» <…> Был один рядовой самурай, совсем молодой человек, приехавший из провинции Тамба. Конечно, вначале он тоже вместе со всеми без всякой причины презирал красноносого гои. Но как-то однажды он услыхал голос, говоривший: «Что уж вы, право, нельзя же так…» И с тех пор эти слова не шли у него из головы…[278]

12. Конкурс чтецов. Каждая команда получает листок с текстом одного из стихотворений Александра Кушнера, готовит выразительное чтение.

1.

Скучно, Гоголь, жить на этом свете!
Но повеет медом иногда
От пушистых зонтичных соцветий!
Чудно жить на свете, господа!

Господа посматривают косо,
Хмуро, кисло, заняты другим.
А еще дымком от паровоза
Вдруг пахнет и паром полевым[279].

2.

Быть классиком – значит стоять на шкафу
Бессмысленным бюстом, топорща ключицы.
О Гоголь, во сне ль это все, наяву?
Так чучело ставят: бекаса, сову.
Стоишь вместо
птицы.

Он кутался в шарф, он любил мастерить
Жилеты,
камзолы.
Не то что раздеться – куска проглотить
Не мог при свидетелях – скульптором
голый
Поставлен. Приятно ли классиком быть? [280]

Ответы

1. Разминка.

1). «Луна ведь обыкновенно делается в Гамбурге; и прескверно делается» («Записки сумасшедшего»)[281].

2). Потому что хотел досадить кузнецу Вакуле. Кузнец собирался к красавице Оксане, зная, что ее отец, богатый казак Чуб, «приглашен дьяком на кутью». Но Чуба «в такую темноту вряд ли бы удалось кому стащить <…> с печки и вызвать из хаты. А кузнец, который был издавна не в ладах с ним, при нем ни за что не отважится идти к дочке» («Ночь перед Рождеством»)[282].

3). «…Самая луна такой нежный шар, что люди никак не могут жить, и там теперь живут только одни носы. И потому-то самому мы не можем видеть носов своих, ибо они все находятся на луне» («Записки сумасшедшего»)[283].

4). «Вы здесь встретите <…> бакенбарды бархатные, атласные, черные, как соболь или уголь, но, увы, принадлежащие только одной иностранной коллегии. Служащим в других департаментах провидение отказало в черных бакенбардах, они должны, к величайшей неприятности своей, носить рыжие» («Невский проспект»)[284].

5). «В детстве мамка его ушибла и с тех пор от него отдает немного водкою…» («Ревизор»)[285].

6). «Кажется, сами хозяева снесли с них дранье и тес, рассуждая, и конечно справедливо, что в дождь избы не кроют, а в ведро и сама не каплет…» («Мертвые души»)[286].

7). «Один заслуженный полковник нарочно <…> вышел раньше из дому»[287], чтобы поглядеть на прогуливающийся по Невскому нос, но вместо этого увидел, с трудом пробравшись сквозь толпу, в окне магазина «литографированную картинку с изображением девушки, поправлявшей чулок, и глядевшего на нее из-за дерева франта с откидным жилетом и небольшой бородкою, – картинку, уже более десяти лет висящую все на одном месте» («Нос»)[288]. И Акакий Акакиевич в новой шинели остановился перед освещенным окошком магазина посмотреть «на картину, где изображена была какая-то красивая женщина, которая скидала с себя башмак, обнаживши, таким образом, всю ногу, очень недурную…» («Шинель»)[289].

8). «Известный Шиллер, жестяных дел мастер в Мещанской улице»[290], говорил своему приятелю, сапожнику Гофману, что ему не нужен нос, потому что приходится много денег расходовать на нюхательный табак («Невский проспект»).

9). «…Как будто бы предчувствовал, что будет титулярный советник» («Шинель»)[291].

10). Городничий должен был принять меры, поскольку бурая свинья, утащившая из здания суда «очень важную казенную бумагу»[292] – прошение Ивана Никифоровича, – принадлежала Ивану Ивановичу («Повесть о том, как поссорились Иван Иванович с Иваном Никифоровичем»).

11). Потому что если бы в Петербурге «вздумал кто-нибудь таким образом накушаться, то, без сомнения, вместо постели очутился бы лежащим на столе» («Старосветские помещики»)[293].

2. Словарь.

Ятками. Книшей. Бандуру. Капелюхами.

Одежда (малахай – плеть).

Кухонная утварь (люлька – трубка).

Люди (макогон – пест для растирания мака).

Музыкальные инструменты (хустка – платок носовой).

Кушанья (смушки – бараний мех).

3. Хивря из «Сорочинской ярмарки».

4. Цыган («Сорочинская ярмарка»), Басаврюк («Вечер накануне Ивана Купала»), черт («Ночь перед Рождеством»).

5. Свояченицу головы («Майская ночь, или Утопленница»).

6. Описание бала, где кавалеры во фраках уподобляются мухам, слетевшимся на сахар («Мертвые души», 1-я гл.).

Описание собачьего лая, похожего на звучание хора певчих («Мертвые души», 5-я гл.).

7. «– Бейте его! – кричал Ноздрев, порываясь вперед с черешневым чубуком, весь в жару, в поту, как будто подступал под неприступную крепость. – Бейте его! – кричал он таким же голосом, как…» («Мертвые души», 4-я гл.)[294].

«Подъезжая к крыльцу, заметил он выглянувшие из окна почти в одно время два лица: женское, в чепце, узкое, длинное, как огурец, и мужское, круглое, широкое, как…» («Мертвые души», 5-я гл.)[295].

8. Агафья Тихоновна («Женитьба»), Олимпиада Самсоновна («Свои люди – сочтемся» А.Н. Островского), Параска («Сорочинская ярмарка»), Оксана («Ночь перед Рождеством»).

Большая Чеховская игра

Готовясь к Большой Чеховской игре, команды перечитывают произведения:

Анна на шее	Палата № 6	*Пьесы*
Ариадна	Попрыгунья	Вишневый сад
Архиерей	Произведение искусства	Дядя Ваня
Ванька	Смерть чиновника	Медведь
Дама с собачкой	Студент	О вреде табака
Дом с мезонином	Толстый и тонкий	Лебединая песня (Калхас)
Душечка	Тоска	Предложение
Злой мальчик	Унтер Пришибеев	Свадьба
Злоумышленник	Учитель словесности	Три сестры
Ионыч	Хамелеон	Чайка
Крыжовник	Человек в футляре	Юбилей
О любви		

После вступительного слова ведущий читает фрагмент о Чехове; команды определяют, кто автор высказывания.

> Да, я знаю, вы тонко разобрались в характере каждой из трех сестер, вы замечательно изучили жизнь, отраженную в каждом чеховском рассказе, не запутаетесь в тропинках вишневого сада.
>
> Вы знали его большое сердце, доброту, нежность и вот… надели на него чепчик и сделали нянькой, кормилицей всех этих забытых Фирсов, человеков в футлярах, ноющих: «в Москву-у-у».
>
> Мне же хочется приветствовать его достойно, как одного из династии «Королей Слова»[296]. <…>
>
> Из-за привычной обывателю фигуры ничем не довольного нытика, ходатая перед обществом за «смешных» людей, Чехова – «певца сумерек», выступают линии другого Чехова – сильного, веселого художника слова (В. Маяковский, «Два Чехова»)[297].

1. Разминка.

Продолжим фразу. Ведущий читает начало фраз, команды по очереди продолжают их; если команда затрудняется ответить или отвечает неправильно, вопрос переходит к соперникам.

До сих пор вы были не женаты и жили одни… а теперь вы женаты и будете жить вдвоем («Учитель словесности», Ипполит Ипполитович)[298].

Лошадь – хороший зверь, лошадь… продать можно («Вишневый сад», Симеонов-Пищик)[299].

Если бы Пушкин не был психологом… то ему не поставили бы в Москве памятника («Учитель словесности», поручик Гернет)[300].

Ежели каждый будет кусаться… то лучше и не жить на свете… («Хамелеон», Хрюкин)[301].

2. Каждая команда получает набор карточек со словами. Нужно сложить фразу из чеховского произведения и определить, из какого именно.

1) говоря жить замечательные застрелиться или книги мне мне могу направления не никак но понять развитой разные собственно собственно чего человек читаю хочется я

2) в взглянуть вы выразиться духа если за зрения извините конечно меня но откровенность позволю привели с себе совершенно состояние так то точки

(Я развитой человек, читаю разные замечательные книги, но никак не могу понять направления, чего мне собственно хочется, жить мне или застрелиться, собственно говоря[302].

Но, конечно, если взглянуть с точки зрения, то вы, позволю себе так выразиться, извините за откровенность, совершенно привели меня в состояние духа. – «Вишневый сад»[303].)

Болельщики тоже складывают фразы из данных карточек.

1) а быть в гвоздиком голову должно и идея палец пришла потом расковырял сорвать твою ты чтоб

2) бродячий его значит и как меня мерзавца он оштрафую прочий скот собака так у узнает что

(Ты, должно быть, расковырял палец гвоздиком, а потом и пришла в твою голову идея, чтоб сорвать[304].

Как оштрафую его, мерзавца, так он узнает у меня, что значит собака и прочий бродячий скот! – «Хамелеон»[305].)

3. Лопахин в «Вишневом саде» признается: «Читал вот книгу и ничего не понял», и мы не знаем, какая это книга и кто ее написал. Другие чеховские персонажи называют авторов и иногда заглавия.

Кому принадлежат слова:

Вот… знаю по газетам, что был, положим, Добролюбов, а что он там писал – не знаю… Бог его знает… (Чебутыкин, «Три сестры»)[306].

Ницше… философ… величайший, знаменитейший… громадного ума человек, говорит в своих сочинениях, будто фальшивые бумажки делать можно (Симеонов-Пищик, «Вишневый сад»)[307].

Вы изволили читать «Гамбургскую драматургию» Лессинга? (Шебалдин, «Учитель словесности»)[308].

Вы читали Бокля? (Епиходов, «Вишневый сад»)[309].

В какой пьесе персонажи обмениваются репликами из «Гамлета»? («Чайка»).

4. Если упоминаний о Бокле или Лессинге не так уж много в произведениях русских классиков, то персонажи, бранящие женщин, встречаются едва ли не у каждого. Команды слушают три монолога (лучше, если их прочитают специально подготовленные ученики) и определяют, кому они принадлежат (ответы подают жюри письменно).

1. Никогда, никогда не женись, мой друг; вот тебе мой совет: не женись до тех пор, пока ты не скажешь себе, что ты сделал все, что мог, и до тех пор, пока ты не перестанешь любить ту женщину, какую ты выбрал, пока ты не увидишь ее ясно; а то ты ошибешься жестоко и непоправимо. Женись стариком, никуда не годным… А то пропадет все, что в тебе есть хорошего и высокого. Все истратится по мелочам. Да, да, да! Не смотри на меня с таким удивлением. Ежели ты ждешь от себя чего-нибудь впереди, то на каждом шагу ты будешь чувствовать, что для тебя все кончено, все закрыто, кроме гостиной, где ты будешь стоять на одной доске с придворным лакеем и идиотом…[310]

2. Я не говорю о присутствующих, но все женщины, от мала до велика, ломаки, кривляки, сплетницы, ненавистницы, лгунишки до мозга костей, суетны, мелочны, безжалостны, логика возмутительная, а что касается вот этой штуки (*хлопает себя по лбу*), то, извините за откровенность, воробей любому философу в юбке может дать десять очков вперед! Посмотришь на иное поэтическое созданье: кисея, эфир, полубогиня, миллион восторгов, а заглянешь в душу – обыкновеннейший крокодил![311]

3. Все барышни вообще неестественны в высшей степени – неестественны в выражении чувств своих. Испугается ли, например, барышня, обрадуется ли чему или опечалится, она непременно сперва придаст телу

своему какой-нибудь эдакий изящный изгиб <…> и потом уж крикнет: ах! или засмеется, или заплачет. Мне, однако <…> удалось-таки добиться однажды истинного, неподдельного выражения ощущения от одной замечательно неестественной барышни!

– Я ее хватил в бок осиновым колом сзади. Она как взвизгнет, а я ей: браво! браво! Вот это голос природы, это был естественный крик. Вы и вперед всегда так поступайте. <…>

Но знаете ли, какая разница между ошибкою нашего брата и ошибкою женщины? Не знаете? Вот какая: мужчина может, например, сказать, что дважды два – не четыре, а пять или три с половиною; а женщина скажет, что дважды два – стеариновая свечка[312].

(1. Андрей Болконский, «Война и мир», Л.Н. Толстой. 2. Смирнов, «Медведь», А.П. Чехов. 3. Пигасов, «Рудин», И.С. Тургенев).

5. Пока команды обсуждают и записывают ответы, болельщики слушают еще одну фразу из статьи Маяковского: «Воспитанному уху, привыкшему принимать аристократические имена Онегиных, Ленских, Болконских, конечно, как больно заколачиваемый гвоздь, все эти Курицыны, Козулины, Кошкодавленки» – и выполняют следующее задание. Нужно вписать в розданные карточки пропущенные фамилии персонажей.

Карточки для болельщиков:

1.

«Смерть чиновника» —

«Крыжовник» —

«Лошадиная фамилия» —

2.

«Хамелеон»

Полицейский надзиратель —

Городовой —

Золотых дел мастер —

(1. Червяков, Чимша-Гималайский, Овсов. 2. Очумелов, Елдырин, Хрюкин).

6. Конечно, слова Епиходова или Хрюкина читатель никак не сможет принять за речь самого Чехова, а вот со словами образованных, интеллигентных и добрых героев поздних произведений писателя такое случается, и нередко. Команды

слушают два высказывания, определяют, какое принадлежит Чехову, какое его герою, и аргументируют свою точку зрения.

1. Какая была в России умная интеллигенция и как высоко она ставила понятия о чести и дружбе. Давали деньги взаймы без векселя, и считалось позором не протянуть руку помощи нуждающемуся товарищу[313].

2. Я не верю в нашу интеллигенцию, лицемерную, фальшивую, истеричную, невоспитанную, ленивую, не верю даже, когда она страдает и жалуется, ибо ее притеснители выходят из ее же недр. Я верю в отдельных людей, я вижу спасение в отдельных личностях…[314]

(1. Почтмейстер Михаил Аверьяныч, «Палата № 6». 2. А.П. Чехов. Из письма И.И. Орлову, 1899 г.).

7. У Чехова есть два рассказа; социальная среда в них изображена разная, но в обоих речь идет о человеке, который видит свой долг в том, чтобы, апеллируя к мнению власти, запрещать людям жить естественной жизнью. Какие рассказы загаданы?

(«Унтер Пришибеев» и «Человек в футляре»).

8. Чеховские интеллигенты, не удовлетворенные настоящим, много и красиво говорят о будущем. Чьи это слова:

1. – Через какие-нибудь 25–30 лет работать будет уже каждый человек. Каждый![315]

2. – Те, которые будут жить через сто-двести лет после нас и для которых мы теперь пробиваем дорогу, помянут ли нас добрым словом? Нянька, ведь не помянут! – Люди не помянут, зато бог помянет[316].

3. – Через двести, триста лет жизнь на земле будет невообразимо прекрасной, изумительной[317].

(Тузенбах; Астров – нянька Марина; Вершинин).

9. Кого и кто в пьесах Чехова называет светлой личностью?

(Директора гимназии – Кулыгин в «Трех сестрах», Войницкого – его мать в «Дяде Ване»).

10. Герой одного из рассказов Чехова считал, что, для того чтобы жизнь в городе стала лучше, «нужны школы, местная газета с честным направлением, театр, публичные чтения, сплоченность интеллигентных сил»[318]. Чьи это слова и в каких еще

произведениях герои ходят в театр, говорят о театре? Команды называют по очереди по одному произведению; победа присуждается той команде, которая дольше продержится.

(Иван Дмитрич Громов, «Палата № 6»).

11. На экране – 2–3 фотографии первых постановок пьес Чехова в Московском Художественном театре[319]. Нужно определить, сцены из каких спектаклей сфотографированы, какие персонажи в них участвуют и какие знаменитые актеры играют.

12. В записных книжках Чехова исследователи обнаружили заготовки для пьес. Для каких именно? (команды отвечают по очереди).

1. Варвара Недотепина.

2. Запись разговора двух лиц, спорящих о том, сколько в Москве университетов.

(1. В «Вишневом саде» есть персонаж Варя и не раз звучит любимое словечко Фирса «недотепа»; этим словом и заканчивается пьеса. 2. В «Трех сестрах» Соленый спорит с другими персонажами, уверяя, что в Москве два университета – старый и новый).

13. Нам известно очень много попыток перевести рассказы Чехова на язык других искусств. Прежде всего поговорим о книжной графике. На экране – иллюстрации, по две к одному произведению (например, Кукрыниксов и С. Тюнина к «Даме с собачкой» и «Ваньке»). Каждая команда готовит монолог о сравнительных достоинствах иллюстраций к одному рассказу.

Представители команд тянут билетики с названиями других рассказов (например, «Злоумышленник» и «Человек в футляре») и удаляются создавать собственные иллюстрации; команда должна будет определить, какой рассказ проиллюстрировал ее художник.

Пока игроки готовят монологи и рисуют, болельщики разглядывают другие иллюстрации и называют рассказы, а может быть, и художников. Можно показать иллюстрации С. Тюнина к «Архиерею» и «Попрыгунье», А. Лаптева – к «Крыжовнику», Кукрыниксов – к «Дому с мезонином».

14. Если подготовка позволяет, предложим командам прослушать и узнать фрагменты музыкальных произведений, написанных на чеховские сюжеты. Для этой цели подойдут балет В. Гаврилина «Анюта» (по мотивам рассказа «Анна на шее») или опера «Скрипка Ротшильда» В. Флейшмана (завершена Д. Шостаковичем, когда ее автор, ученик великого композитора,

погиб на фронте). Если же знакомство игроков с этой музыкой маловероятно, используем фрагменты в качестве музыкальных пауз.

15. Завершающий вопрос игры – кому принадлежит высказывание о Чехове и Пушкине.

> Изо всего русского я теперь больше всего люблю русскую детскость Пушкина и Чехова, их застенчивую неозабоченность насчет таких громких вещей, как конечные цели человечества и их собственное спасение. Во всем этом хорошо разбирались и они, но куда им было до таких нескромностей, – не до того и не по чину! Гоголь, Толстой, Достоевский готовились к смерти, беспокоились, искали смысла, подводили итоги, а эти до конца были отвлечены текущими частностями артистического призвания, и за их чередованием незаметно прожили жизнь, как такую же личную, никого не касающуюся частность, и теперь эта частность оказывается общим делом и подобно снятым с дерева дозревающим яблокам сама доходит в преемственности, наливаясь все большею сладостью и смыслом (Б. Пастернак, «Доктор Живаго»)[320].

О литературных экскурсиях. Москва в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»

…Чем еще хороша учительская профессия? Тем, в частности, что можно заниматься многими любимыми вещами сразу или в необычных комбинациях. Например, вы любите не только читать хорошие книги и разговаривать о них на уроках, но и бродить по улицам и переулкам Москвы, Киева, Пскова, Петербурга. Очень хорошо! Значит, надо готовить литературную экскурсию.

Конечно, можно обратиться в экскурсионное бюро, и вам за определенную плату организуют автобусную поездку или пешую прогулку по местам, где жили или бывали известные писатели. Таких экскурсий предлагается множество, и среди них есть вполне информативные и даже интересные. Но я, устраивая такие поездки и прогулки, часто испытывала двойную неловкость: и за детей перед экскурсоводом – недостаточно внимательны, отстают, хотят разговаривать о своем, не могут ответить на простые вопросы, – и за экскурсовода перед детьми – говорит слишком тихо или с заученными, неприятными интонациями, не учитывает уровня и возраста экскурсантов, сообщает множество необязательных сведений или, наоборот, отделывается общими словами.

Куда эффективнее и интереснее, когда экскурсии проводят все вместе – учитель с учениками – своими силами. Тогда это общее дело, каждый заинтересован в результате; если самому приходится говорить и добиваться внимания, то и товарища своего станешь слушать внимательнее, даже из сочувствия (хотя, надо сознаться, бывает и наоборот: отделался – и расслабился). Учителю надо заранее обсудить с классом, как должен говорить экскурсовод, чтобы его хотелось слушать. Мы с моими учениками решили, что не стоит сообщать цифры и числа – даты и размеры, – если эти сведения не обыгрываются в рассказе; что сообщение не должно превращаться в лекцию – на улице рядом обязательно стучит отбойный молоток, визжит сигнализация или шумно заводится автомобиль, слушать трудно, да и стоять подолгу на одном месте утомительно, важен строгий отбор материала; очень украшают экскурсию элементы беседы, удачно заданные вопросы; совершенно непозволительная для экскурсовода роскошь – сердиться или раздражаться на слушателей или высмеивать их за незнание.

Обычно маршрут разрабатываю я сама или пользуюсь уже

существующими разработками. Надо, чтобы объекты располагались не слишком далеко друг от друга, чтобы вся экскурсия – желательно пешеходная – занимала не более двух-трех часов. Учитель приведет свой класс в нужное место и предоставит слово тому, кто готовил рассказ об этом месте. Если времени и сил для подготовки достаточно, учитель заранее выслушивает каждого из экскурсоводов и обсуждает с ним его часть рассказа. Понятно, что такие прогулки можно устраивать не чаще раза в четверть. У меня не получается обычно больше одной экскурсии по Москве в полгода (правда, добавляются тематические прогулки по другим городам, куда мы ездим в каникулы). Можно идти по одной улице или одному переулку и говорить о каждом или почти каждом доме; можно выбрать такой уголок Москвы, где сосредоточено некоторое количество объектов, связанных с одним писателем. Мне очень нравится гулять с девятиклассниками вокруг Чистых прудов; места очень красивы сами по себе, и многие дома связаны с именем Пушкина или его современников.

Но, признаюсь, и здесь не получается чистой радости: наши ученики не так благоговейно, как мы, относятся к дорогим нашему сердцу писателям и поэтам. Помню очень огорчивший меня вопрос: «Это что же, мы в такую даль тащились только потому, что в этот дом когда-то входил Пушкин?» А задан был вопрос в Хохловском переулке, перед домом думного дьяка Украинцева, построенным в XVII в., в пушкинские времена там размещался архив коллегии иностранных дел, а позже происходило еще много чего. Так что, на мой вкус, очень даже было зачем «тащиться в такую даль».

Однако есть такая разновидность литературных экскурсий, которая, как правило, воспринимается без тени скепсиса, а, наоборот, с воодушевлением. Это прогулки по местам, где разворачивалось действие любимых книг. Только очень важно совершать такие прогулки с книгами в руках, а еще лучше попросить учеников выучить наизусть небольшие фрагменты текста. Давно известен и не раз описан петербургский маршрут в районе Сенной, где жили герои романа Достоевского «Преступление и наказание». Можно (у нас несколько раз получилось) пройти по Киеву от Андреевского спуска через Александровскую гимназию (теперь одно из зданий Киевского университета) мимо Педагогического музея и Оперного театра к Малой Подвальной улице, как шел Алексей Турбин в «Белой гвардии». Охотно читают десятиклассники на улицах Москвы страницы из «Войны и мира»: вот в этом доме у Марьи Дмитриевны Ахросимовой жила Наташа Ростова в ту зиму, когда

ожидала возвращения князя Андрея из-за границы и решилась бежать с Анатолем; вот сюда в крохотный домик в Сивцевом Вражке приехала с визитом к старой графине Ростовой княжна Марья, вот здесь стояла церковь, около которой Пьер хотел убить Наполеона… Удивительное это занятие – читать и слушать знакомый текст на более или менее знакомых улицах; совмещаются две реальности – наша жизнь в нашем городе и жизнь героев романа – людей, которых никогда не было на свете, но которые известны нам так хорошо и даже интимно, как мало кто из людей реально существующих.

В этом смысле особенно удивительной кажется прогулка по Москве «Мастера и Маргариты».

Впервые я со своим классом прошла «путем Ивана Бездомного» около четверти века назад. Вел нас мой коллега Эдуард Львович Безносов, который сам, обратившись к не слишком доступным источникам, разработал этот удивительный маршрут и которому я обязана и знанием адресов, и отдельными приемами, делающими экскурсию еще более интересной. Например, неизменным успехом до сих пор пользуется предложение определить, на какой именно скамье на Патриарших мог сидеть загадочный иностранец, если он видел, как в стеклах на верхних этажах домов ослепительно отражается «изломанное и навсегда уходящее от Михаила Александровича солнце».

За четверть века изменилось многое. Улица Метростроевская снова стала Остоженкой, а Кропоткинская – Пречистенкой. О Булгакове вообще и булгаковской Москве в частности написано множество книг (это привело к разрастанию маршрута и невозможности пройти его в один прием). Роман «Мастер и Маргарита» прочно вошел в школьные программы, и его текст теперь хорошо известен большинству старшеклассников. Но у меня не было ни одного выпускного класса, ученики которого, услышав перечень объектов предстоящей экскурсии, не ухватились бы за возможность прочитать во дворе дома по Большой Садовой: «– А что это за шаги такие на лестнице? – спросил Коровьев, поигрывая ложечкой в чашке с черным кофе. – А это нас арестовывать идут, – ответил Азазелло и выпил стопочку коньяку» или в Пожарском переулке разыграть диалог Иванушки с гражданкой в мыле и с мочалкой в руках, принявшей его за какого-то Кирюшку. Количество и выбор отрывков, которые прозвучат на московских улицах, определяются желанием участников. А учитель может рассказать о реальной, а не книжной жизни зданий и о том, почему считается, что именно они изображены в романе.

…Еще одно важное замечание. Наша профессия хороша и тем, что в ней известный дилетантизм простителен. Никто не упрекнет нас в том, что мы с учениками поставили любительский спектакль, а не профессиональный. Пусть же нам будет позволено приводить адреса без строго научной аргументации, без сносок и точных отсылок. Назовем лишь основные источники: воспоминания С. Ермолинского, «Жизнеописание Михаила Булгакова» М. Чудаковой и книгу С. Романюка «Из истории московских переулков».

Маршрут № 1

Не из прекрасного далека я изучал Москву. О нет, я жил в ней, я истоптал ее вдоль и поперек… Москву двадцатых годов я знаю досконально… И намерен описать ее.

Михаил Булгаков

1. Б. Садовая, 10 – «нехорошая квартира».
2. Несуществующие здания напротив.
3. Патриаршие пруды.
4. М. Ржевский пер., 6 – первый предполагаемый особняк Маргариты.
5. Б. Николопесковский пер., 6, «Дом Драмлит».
6. М. Власьевский пер., 9а – второй предполагаемый особняк Маргариты.
7. Мансуровский пер., 9 – дом Мастера.
8. Остоженка, 21 – третий предполагаемый особняк Маргариты.
9. Пожарский пер., 12.
10. Кропоткинская набережная, спуск к Москве-реке.

1.

Большая Садовая, 10 (в «Мастере и Маргарите» – дом 302-бис на Садовой). Именно по этому адресу в квартире 50 с помощью Главполитпросвета Булгаков получил небольшую комнату.

Дом построен в 1903 г. по заказу табачного фабриканта И.Д. Пигита архитекторами Юдицким и Милковым в стиле позднего московского модерна. Во внутренних помещениях двора были мастерские художников, в том числе Якулова, Рябушкина, Кончаловского (в мастерской Кончаловского проходили заседания живописцев группы «Бубновый валет»). Здесь бывали

Суриков, Шаляпин, Коненков; в квартире 38 Сергей Есенин познакомился с Айседорой Дункан. После Октябрьской революции здание стало одним из первых в Москве рабочих домов-коммун.

«Нехорошая квартира», место действия многих глав романа (7, 9, 18, 22, 23), помещается в шестом подъезде на верхнем этаже. Этажом ниже – квартира 48, где жила Аннушка-чума; можно увидеть и лестничное окно, в которое вылетали посетители Воланда, и подобие дворницкой каморки на первом этаже под лестницей, где отсиживался дядя Берлиоза Поплавский, и пожарную лестницу, с которой обстреливали улетающего кота Бегемота. Никанор Босой, преддомкома товарищества, жил в квартире 35, а Тимофей Квасцов, «чересчур любопытный гражданин», в квартире 11. Контора жилтоварищества размещалась слева у выходной арки.

2.

Ныне не существующие здания, упомянутые в романе (гл. 18).

Большая Садовая, 1 – аптека, куда бросился после визита к Воланду буфетчик Соков.

Большая Садовая, 3 – «маленький беленький особнячок», где Булгаков поселил профессора Кузьмина, «специалиста по болезням печени», и где после визита того же буфетчика воробышек на столе профессора отплясывал фокстрот и гадил в чернильницу (гл. 18). В этом доме какое-то время жила будущая жена Михаила Афанасьевича – Елена Сергеевна Шиловская.

3.

Патриаршие пруды.

Этот уголок Москвы был очень хорошо знаком Булгакову. Он часто бывал у своих приятелей Крешковых (Малая Бронная, 32), а также у Каморских (Малый Козихинский переулок, 12). В 1923 г. у Каморских московские литераторы встречали возвратившегося из Берлина А.Н. Толстого (этот эпизод попал на страницы «Театрального романа»). До нашего времени сохранился единственный водоем из когда-то многочисленных здесь озерцов, прудов и речек – Патриарший пруд (с 1932 г. – Пионерский), один из прудов, устроенных в 1683–1684 гг. патриархом Иоакимом на Козьем болоте, в своей Патриаршей слободе.

Здесь, на Патриарших, «в час небывало жаркого заката» два московских литератора встречают загадочного иностранца, Аннушка-чума разбивает о вертушку турникета бутылку подсолнечного масла, а председатель МАССОЛИТа Берлиоз попадает под трамвай (гл. 1, 3). Были публикации о том, что с

помощью биолокации доказано: здесь действительно проходила трамвайная линия, и трамвай поворачивал с Ермолаевского переулка на Малую Бронную. В других источниках это утверждение опровергается.

Говорят, была на Патриарших и будочка «Пиво и воды» у выхода к Малому Козихинскому переулку, и бакалея, в которой Аннушка покупала масло, – на углу Малой Бронной и Большого Патриаршего переулка – дом 27/4.

4.

От Патриарших начинается погоня Ивана Бездомного за ненавистным иностранцем, более чем сомнительным регентом и неизвестно откуда взявшимся громадным котом. Тройка мигом проскочила по переулку (Патриаршему), по Спиридоновке и оказалась у Никитских ворот, где применила излюбленный бандитский прием – уходить врассыпную. Регент ввинтился в автобус, кот укатил на трамвае, вцепившись в какую-то кишку, а Иван, погнавшийся за профессором, оказался через 20 секунд на Арбатской площади. Потом бежал арбатскими переулками к Пречистенке и дальше к Москве-реке. Можно пройти некоторое расстояние по следам шайки, но после Спиридоновки свернуть в Малый Ржевский переулок, чтобы увидеть один из трех домов (дом № 6), претендующих на то, чтобы считаться особняком Маргариты (описание его в гл. 19, 20). Это здание с трехстворчатыми готическими окнами, башенками и внутренней винтовой лестницей наверняка много раз видел Булгаков, провожая свою будущую жену Елену Сергеевну домой в Большой Ржевский переулок. Построил особняк для себя известный архитектор С. Соловьев в стиле модерн в 1901–1902 гг. Теперь там находится представительство Грузии.

5.

Вылетев из своего особняка и миновав несколько переулков, Маргарита «пересекла Арбат… и мимо ослепительно сияющих трубок на угловом здании театра проплыла в узкий переулок с высокими домами»[321]. Скорее всего, речь идет о Театре Вахтангова и Большом Николопесковском переулке, а «роскошная громада восьмиэтажного, видимо, только что построенного дома», «Дом Драмлит», – здание по этой улице, дом № 6. Именно в этом здании Маргарита, прочитав список жильцов, принялась громить квартиру критика Латунского (гл. 21).

6.

Перейдя Арбат, через Калошин переулок и Сивцев Вражек мы

попадаем в Малый Власьевский переулок. Незадолго до своей кончины Елена Сергеевна Булгакова рассказывала о географических прообразах «адресов» романа и назвала М. Власьевский переулок, дом 9-а как адрес Маргариты. В пользу такого предположения свидетельствует маршрут полета героини, которая, «пролетев по своему переулку <…> попала в другой, пересекавший первый под прямым углом <…> кривой и длинный переулок с покосившейся дверью нефтелавки <…>. Третий переулок вел прямо к Арбату» (гл. 21)[322].

«Кривой и длинный» переулок, видимо, Сивцев Вражек; в старых справочниках значится не существующая ныне нефтелавка – в доме № 22. Тогда от «Драмлита» мы двигались точно по маршруту героини, но в обратном направлении.

7.

Если считать достоверным этот адрес Маргариты, то дальше мы пойдем по тем улицам и переулкам, по которым тайная жена Мастера могла идти к нему: переулками к Пречистенке, дальше влево по этой улице. Перейдя через нее, мы попадаем в Мансуровский переулок. Мансуровский переулок, дом 9 – таков адрес дома, в котором Мастер «нанял у застройщика две комнаты в подвале». Подвал до мелочей описан в романе (гл. 13). Во дворике этого дома жался от холода в пальто с оборванными пуговицами Мастер, вернувшийся сюда «в половине января, ночью»[323] и услышавший, как в его комнатах играет патефон. Отсюда он пешком отправился в клинику Стравинского.

В конце 20-х – начале 30-х годов здесь жили хорошие знакомые Булгакова братья Топлениновы, у которых часто бывал писатель и иногда работал по ночам в специально отведенной для него комнате.

8.

В нескольких шагах от дома Мастера – третий возможный адрес особняка Маргариты – дом 21 по улице Остоженке. Это дом, построенный известным архитектором Львом Николаевичем Кекушевым в стиле русского модерна в 1901 г., с круглой островерхой башней и другими готическими деталями.

Кроме архитектурных существенны биографические доказательства правильности этого адреса: в трудный период своей жизни Сергей Топленинов, которого считают одним из прототипов Мастера, познакомился с жившей неподалеку от него дочерью архитектора, и отношения их складывались примерно так же, как у Мастера и Маргариты.

9.

От Патриарших прудов мы двигались все время в том же направлении, что и Иван Бездомный, догоняющий Воланда: переулками к Арбату, потом к Пречистенке и Остоженке.

Теперь пойдем прямо за Иваном, с Остоженки попавшим в переулок «унылый, гадкий и скупо освещенный», где поэт «окончательно потерял того, кто был ему так нужен» (гл. 4).

Это, несомненно, Пожарский переулок. Там жили друзья Булгакова супруги Лямины, правда, не в доме № 13, где, по мнению Ивана, в квартире 47 непременно должен был оказаться профессор, а в доме № 12. Дом этот, с большими и дорогими квартирами, был построен в 1908 г. архитектором А.В. Ивановым для богатого Варваринского акционерного общества.

По свидетельству тех, кто сравнительно недавно побывал в квартире Ляминых, там сохранялся и «окованный железом ларь», и ванная, и крохотный коридорчик, ведущий на узкую лестницу черного хода. В большой бывшей гостиной можно было увидеть и камин с высоким зеркалом, и старинную люстру под потолком – эти детали убранства ляминской квартиры писатель использовал при описании боя кота Бегемота с работниками угрозыска в гостиной ювелирши, т. е. «в нехорошей квартире».

10.

Выйдя через черный ход в тот же переулок, «Иван твердо сказал самому себе: – Ну, конечно, он на Москве-реке! Вперед!»[324]. Он пересек Курсовой переулок и оказался «на гранитных ступенях амфитеатра Москвы-реки».

Дальнейшие события (гл. 4) происходят на Кропоткинской набережной у спуска к Москве-реке. Именно здесь Иван, сняв с себя одежду и «помахав руками, чтобы остыть… ласточкой кинулся в воду, а потом с круглыми от ужаса глазами плавал в пахнущей нефтью черной воде мимо изломанных зигзагом береговых фонарей».

Маршрут № 2

На закате солнца высоко над городом на каменной террасе одного из самых красивых зданий в Москве… находились двое. Им город был виден почти до самых краев. Необъятное сборище дворцов, гигантских домов и маленьких, обреченных на слом лачуг. – Какой интересный город, не

правда ли?[325]

Михаил Булгаков

1. Триумфальная пл., 2. Театр Сатиры.
2. Пушкинская пл., памятник Пушкину.
3. Тверской бульвар, 25, «Дом Грибоедова».
4. Большой Гнездниковский пер.
5. Александровский сад.
6. Ст. Ваганьковский пер., 17 (филиал Комиссии).
7. Пашков дом на Моховой.

1.

Триумфальная, 2 – ныне Театр сатиры, в романе – театр Варьете, где проходил сеанс черной магии (гл. 12). Здание построено в 1911 г., здесь размещался цирк братьев Никитиных; в 1926–1936 гг. – московский мюзик-холл, названный в путеводителе 1922 г. «театром эстрадно-циркового жанра и обозрений», в нем выступали советские и иностранные артисты, например циркачи велофигуристы Польди (Подрезовы) – «велосипедная семья Джулли»[326] в романе – или тогда начинающий фокусник Эмиль Кио.

Здание несколько раз перестраивалось, но можно разглядеть на нем купол – знак «циркового прошлого» – и представить себе кабинет финдиректора Римского (гл. 10, 14), который «во втором этаже театра двумя окнами выходил на Садовую, а одним… в летний сад Варьете, где помещались прохладительные буфеты, тир и открытая эстрада»[327], т. е. сад «Аквариум», в основном сохранивший свой прежний вид, но лишившийся и старых вышеперечисленных построек, и «голубого домика», где избивали администратора Варенуху.

2.

Пройдем от Триумфальной площади вниз по Тверской до Пушкинской площади. Поэт Рюхин, сопровождавший Бездомного в клинику Стравинского и подавленный всем происходящим, возвращается в Москву – и видит, «что грузовик его стоит, застрявши в колонне других машин у поворота на бульвар, и что близехонько от него стоит на постаменте металлический человек, чуть наклонив голову, и безразлично смотрит на бульвар»[328].

До 1950 г. памятник А.С. Пушкину (скульптор А. Опекушин, архитектор И. Богомолов), созданный по подписке, стоял там, где и был установлен в 1880 г., – на Тверском бульваре.

«Нападая зачем-то на никого не трогающего чугунного человека», поднял руку осознавший свою бездарность поэт Рюхин,

для которого Пушкин – «пример настоящей удачливости»[329].

3.

В доме 25 «по Тверскому бульвару», «Доме Герцена», где сейчас находится Литературный институт, в 20-х годах помещался целый ряд писательских организаций: РАПП (впоследствии ВАПП), МАПП, литературные группы, например «Кузница», т. е. реальные прообразы МАССОЛИТа – Московской ассоциации литераторов. В этом доме много раз бывал Булгаков, в частности на собраниях объединения «Литературное звено». Дом известен как исторический памятник еще допожарной (1812 г.) Москвы, он включает даже палаты первой половины XVIII в. Первоначальный въезд в усадьбу был с Бронной улицы; в начале XIX в., когда создавалась парадная застройка вдоль Тверского бульвара, здание было перестроено, фасад, обращенный к бульвару, стал главным и получил коринфский пилястровый портик с фронтоном. Тогда же была выстроена вдоль бульвара белокаменная ограда с коваными решетками сложного рисунка. В этом доме родился А.И. Герцен в 1812 г., когда его отец жил здесь у своего брата, камергера А.А. Яковлева. В центре сада перед домом в 1959 г. установлен памятник Герцену работы скульптора Мильбера. Почему же этот дом в романе назван домом Грибоедова? Конечно, это прежде всего литературный прием, заставляющий читателя вспомнить грибоедовскую Москву «Горя от ума». Но между «Домом Герцена» и «Грибоедовым» есть и другая связь.

Сын камергера А. Яковлева, владевшего домом с начала прошлого века, Алексей, выведенный Герценом в книге «Былое и думы» под именем Химика, упомянут в комедии Грибоедова как племянник княгини Тугоуховской, которая говорит о нем:

> …И вышел! хоть сейчас в аптеку, в подмастерья.
> От женщин бегает, и даже от меня!
> Чинов не хочет знать! Он химик, он ботаник…[330]

В 20-е годы XX в. в цокольном этаже «Дома Герцена» действительно существовал ресторан с открытой летней площадкой и знаменитым оркестром (там играл модный в ту пору джаз – оркестр Цфасмана, исполнявшего в собственной обработке знаменитый американский фокстрот «Аллилуйя»). Только вход в ресторан был свободный, а не по массолитовским пропускам. Именно сюда, к «Грибоедову», пришел Иван Бездомный в поисках иностранного профессора и здесь был связан полотенцами и отправлен в клинику Стравинского (гл. 5);

этот дом в романе загорелся после «обильного и роскошного, но крайне непродолжительного» обеда Коровьева и Бегемота (гл. 28), и «здание сгорело дотла… одни головешки!»[331].

4.

Вернемся по Тверскому бульвару к Тверской улице и пройдем по ней до Большого Гнездниковского переулка. Этот отрезок пути прошел Мастер вслед за Маргаритой, которая «несла в руках отвратительные, тревожные желтые цветы… Она повернула с Тверской в переулок и тут обернулась… Повинуясь этому желтому знаку», Мастер «тоже свернул в переулок и пошел по ее следам»[332] (гл. 13).

Этот «кривой, скучный переулок», по всей видимости, Большой Гнездниковский. Именно здесь, в этом переулке, в доме Нирнзее в феврале 1929 г. М. Булгаков впервые увидел Елену Сергеевну Шиловскую, ставшую впоследствии его женой и прообразом героини романа.

Дом 10 по Большому Гнездниковскому переулку, выстроенный в 1913–1914 гг. по проекту его владельца инженера Э.К. Нирнзее, считался первым московским небоскребом; на самом верху была устроена смотровая площадка и небольшое кафе «Крыша». Здесь разворачивалось действие булгаковского очерка «Сорок сороков».

В 20-е годы в этом доме помещались редакции газет и журналов, в частности газеты «Накануне», где часто бывал начинающий писатель. В подвале находился маленький театральный зал, который занимали труппы «Летучей мыши», «Кривого Джимми» и др. (сейчас здесь учебный театр ГИТИСа).

Вернувшись на Тверскую, пройдем ее до конца и через подземный переход попадем в Александровский сад.

5.

Сюда, в Александровский сад, пришла Маргарита в пятницу, накануне бала у Сатаны, после того как ей приснился Мастер, «сидела под кремлевской стеной на одной из скамеек, поместившись так, что ей был виден манеж… вспоминала, как ровно год, день в день и час в час, на этой самой скамье она сидела рядом с ним»[333]. Маргарита наблюдает «странные похороны» Берлиоза, обнаруживает рядом с собой «неожиданного соседа» – Азазелло – и в надежде узнать что-нибудь о Мастере принимает приглашение «к одному очень знатному иностранцу»[334].

Александровский сад, самый старый зеленый массив в центре Москвы, протянулся вдоль северной и западной стен Кремля над

старицей реки Неглинной, которую в 1707–1708 гг. по распоряжению Петра I отвели в специальный ров, когда вокруг Кремля водворили земляные укрепления (их остатки видны и в наше время), а в 1817–1819 гг. заключили в подземную трубу.

Из Александровского сада через Манежную площадь попадаем на ул. Воздвиженку и, свернув налево, в Ваганьковский переулок, где, как сказано в романе (гл. 17), находился филиал Комиссии зрелищ и увеселений облегченного типа.

6.

Городской зрелищный филиал помещался «в облупленном от времени особняке в глубине двора и знаменит был своими порфировыми колоннами в вестибюле». Это дом № 17 в Ваганьковском переулке за чугунной решеткой, упомянутой в романе.

В начале XIX в. этим зданием владела княгиня Н.И. Голицына, мать декабриста, члена Северного общества В.М. Голицына, тоже жившего здесь. С 1880-х годов в нем находилась редакция газеты «Московский листок», первого в Москве бульварного издания, а позже и редакции журналов «Всемирная иллюстрация» и «Развлечение». Газета «Московский листок» была закрыта в январе 1918 г., и здесь обосновалась сначала редакция «Красной газеты», а потом газеты «Беднота».

Каменные палаты второй половины XVIII в. и два небольших флигеля были в 1876 г. соединены архитектором Зыковым, флигели надстроены. Но не старинная архитектура поражала посетителей филиала «в тот день, когда происходила всякая нелепая кутерьма, вызванная появлением черного мага в Москве, в пятницу, а то, как служащие этого учреждения, рассеянные в разных местах, против своей воли дружно и складно пели “Славное море, священный Байкал…”»[335].

На противоположной стороне переулка – красивые выездные ворота бывшей усадьбы П.Е. Пашкова, оформленные в виде триумфальной арки, сквозь которую видно здание церкви Николая, «что в Старом Ваганькове», 1759 г. Главный дом этой усадьбы возвышается на холме против Кремля, и его можно разглядеть, если обогнуть усадьбу, выйдя на Знаменку и свернув на Моховую.

7.

Пашков дом и есть «одно из самых красивых зданий Москвы», с каменной террасы которого разглядывают Москву Воланд и Азазелло (29 гл.).

Это выдающийся памятник архитектуры московского

классицизма (1785–1786 гг., архитектор Баженов). Главный корпус с четырехколонным портиком увенчан бельведером со спаренными колоннами, колонны ионического ордера украшают фасады боковых флигелей, соединенных с главным корпусом галереями.

Разглядывая здание, можно представить себе и Воланда, и Азазелло, которые «не были видны снизу, с улицы, так как их закрывала от ненужных взоров балюстрада с гипсовыми вазами и гипсовыми цветами», и Левия Матвея, который вышел из стены круглой башни на крыше, и Коровьева с Бегемотом, «от которых несло гарью». Потом «оба гаера… скрылись где-то за круглой центральной башней, расположенной в середине террасы»[336]. «Еще через некоторое время стало темно. Эта тьма, пришедшая с запада, накрыла громадный город. Исчезли мосты, дворцы. Все пропало, как будто этого никогда не было на свете»[337].

Литературное путешествие

Путешествовать вместе с учениками по разным городам – дело нелегкое для учителя, но очень полезное и увлекательное. Понятно, что мы стремимся вывозить наших воспитанников туда, где есть чем любоваться, будь то ландшафты или архитектурные произведения, и есть что вспоминать, воображать, обсуждать. Прежде всего обычно в экскурсионные маршруты включаются исторические памятники и места, связанные с жизнью и деяниями исторических личностей. Но очень богатые возможности дают поездки для погружения в мир литературный. Гораздо объемнее становится восприятие места, если мы знаем, что его видели, о нем писали в разное время разные писатели и поэты, и если их слово и рассказ о них звучат во время прогулки, или вечером накануне, или в качестве итога, завершения за вечерним чаем после насыщенного экскурсионного дня.

Киев

В Киеве прежде всего вспоминается литература древнерусская, начиная с «Повести временных лет». Там рассказывается о том, как три брата – Кий, Щек и Хорив – «построили городок во имя старшего своего брата и назвали его Киев», как князь Олег был ужален змеей, выползшей из черепа коня, и был похоронен на горе Щековице. Прочитаем, гуляя по Подолу, как по Боричеву взвозу несли в ладье древлян, воображавших, что киевляне оказывают им почести. Делалось это по приказу княгини Ольги, задумавшей жестоко отомстить за убитого мужа.

Вспомним, что бежавший из половецкого плена герой «Слова о полку Игореве» «едет по Боричеву к святой Богородице Пирогощей» – эта древняя церковь (1136 г.) сейчас воссоздана на Подоле.

Неподалеку, на Контрактовой площади, вспомним о произведениях, более близких к нам по времени, и прочитаем смешное начало страшного «Вия» – ведь именно там, на Контрактовой, помещался Братский (училищный) монастырь, «звонкий семинарский колокол» которого созывал «грамматиков, риторов, философов и богословов, с тетрадями под мышкой»[338] либо в братскую школу Киево-Богоявленского братства, либо в созданную позже на его основе Киево-Могилянскую коллегию (академию). Возможно, там же, «в киевской бурсе»[339], учились сыновья Тараса Бульбы. А рядом, в церкви Николы Доброго, в

1913 г. венчался писатель Михаил Булгаков, она же упомянута на первой странице его романа «Белая гвардия»: «…белый гроб с телом матери снесли по крутому Алексеевскому спуску на Подол, в маленькую церковь Николы Доброго, что на Взвозе». Может быть, стоит, не пытаясь охватить экскурсией или хотя бы упомянуть все литературные имена и книги, связанные с Киевом, ограничиться прогулкой по местам, где разворачиваются события этого, наверное, самого киевского произведения русской литературы.

«До Булгакова русская литература как-то обходила Киев – разве что Куприн, да и то очень уж довоенный. А тут все близко, рядом – знакомые улицы, перекрестки. Святой Владимир на Владимирской горке с сияющим белым крестом в руках (увы, этого сияния я уже не помню), который был “виден далеко, и часто летом, в черной мгле, в путаных заводях и изгибах старика-реки, из ивняка, лодки видели его и находили по его свету водяной путь на Город, к его пристаням”»[340], – писал киевлянин Виктор Некрасов, известный писатель, автор романа «В окопах Сталинграда». Именно В. Некрасов в очерке «Дом Турбиных», напечатанном в «Новом мире» в 1967 г., почти сразу после того, как проза М. Булгакова пришла наконец к читателям, рассказал о доме, где жил писатель и где он поселил семью Турбиных. Остановимся у дома № 13 по Андреевскому (в романе – Алексеевскому) спуску «постройки изумительной (на улицу квартира Турбиных была во втором этаже, а маленький, покатый, уютный дворик – в первом)»[341], чтобы вспомнить, какие события, описанные в романе, происходили здесь. А потом пойдем вверх по Андреевскому спуску вместе с Алексеем Турбиным, который спешит к месту сбора бойцов мортирного дивизиона. Свернув на Владимирскую улицу, вспомним, что здесь Турбину встретилась похоронная процессия: над толпой плыли гробы – «Прапорщик Коровин», «Прапорщик Гердт» – «мужики с петлюровцами начисто всех порезали»[342].

На Софийской площади прочитаем: «То не серая туча со змеиным брюхом разливается по городу, то не бурые, мутные реки текут по старым улицам – то сила Петлюры несметная на площадь старой Софии идет на парад…»[343]; дойдя по Владимирской до Малоподвальной (в романе – Малопровальной), представим себе, как бежит круто вниз Алексей Турбин от петлюровцев, поднимавшихся по Прорезной и легко опознавших в нем офицера: погоны он по приказу Малышева сорвал, а кокарду на фуражке оставил. Там, на Малоподвальной, крикнет ему загадочная женщина Юлия Рейсс: «Офицер! Сюда!» – и спасет. На этой же улице встретит потом Алексей Николку, который

«почему-то смутился, как будто его поймали с поличным: “А я, Алеша, к Най-Турсам ходил…”»[344].

Дойдя до Оперного театра, на Театральной улице (улице Лысенко) разыщем «длинный и бесконечно высокий желтый ящик дома, приютившего мадам Анжу»[345] – его двор и сейчас тянется «вплоть до низкой стенки, отделявшей соседнее владение управления железных дорог»[346]. Здесь Булгаков разместил модный магазин, в помещение которого пришел Алексей с друзьями записываться в дивизион, куда прибежит он, обнаружив, что на плацу Александровской гимназии стоят пушки без замков, и застанет полковника Малышева, со сбритыми усами, жгущего бумаги; тот скажет Алексею, что все кончено и надо бежать. Подойдем к описанному в романе Педагогическому музею, прочитаем, как «громадные стекла двери дрожали поминутно, двери стонали, и в круглое белое здание музея, на фронтоне которого красовалась золотая надпись: “На благое просвещение русского народа”, вбегали вооруженные, смятые и встревоженные юнкера»[347]. Рядом – «боковые разломанные ворота, ведущие на плац Александровской гимназии»[348]. «Стовосьмидесятиоконным, четырехэтажным громадным покоем окаймляла плац родная Турбину гимназия»[349] – родная и писателю Михаилу Булгакову, окончившему ее, и многим другим известным людям, например Константину Паустовскому, оставившему о ней и о ее учениках интересные воспоминания в «Книге о жизни». Вход в нее (теперь это здание принадлежит университету) за углом, на бульваре Шевченко (бывшем Бибиковском). Если повезет и удастся войти внутрь, можно там прочитать, как на лестнице, «поднимая аргамака на дыбы, сияя улыбкой, в треуголке, заломленной с поля, с белым султаном, лысоватый и сверкающий Александр вылетал перед артиллеристами»[350], как преобразился «необъятный двусветный актовый зал»[351] (в действительности довольно скромных размеров), где, «как на Бородинском поле, стали сотни ружей в козлах»[352].

Есть в Киеве и другие места, упомянутые или описанные в романе, например бывшее здание цирка недалеко от Крещатика: «В апреле восемнадцатого, на пасхе, в цирке весело гудели матовые электрические шары и было черно до купола народом. Тальберг стоял на арене веселой, боевой колонной и вел счет рук… выбирали “гетьмана всея Украины”»[353].

В подвале отеля «Континенталь» (на нынешней улице Городецкого) помещалось литературное кафе «ХЛАМ» (художники, литераторы, актеры, музыканты), упомянутое в романе как «клуб “Прах” (поэты – режиссеры – артисты –

художники) на Николаевской улице». (Кстати, именно здесь, по воспоминаниям Н.Я. Мандельштам, она в 1919 г. впервые встретилась со своим будущим мужем – поэтом О. Мандельштамом.)

И, конечно, нельзя не посмотреть на Днепр с Владимирской горки и не прочитать: «Как многоярусные соты, дымился, и шумел, и жил Город. Прекрасный в морозе и тумане на горах, над Днепром. <…> Сады красовались на прекрасных горах, нависших над Днепром, и, уступами поднимаясь, расширяясь, порою пестря миллионами солнечных пятен, порою в нежных сумерках, царствовал вечный Царский сад. <…> Играл светом и переливался, светился, и танцевал, и мерцал Город по ночам до самого утра…»

Севастополь

Очень литературной может стать поездка в Севастополь.

Во-первых, Крым вообще с конца XVIII в., когда полуостров был присоединен к России, становится важной темой для многих русских поэтов, начиная с С. Боброва, который служил в походной канцелярии адмирала Мордвинова, вместе с ним объехал Крым и написал поэму «Таврида, или Мой летний день в Таврическом Херсонесе» (1798):

> Художник, – рудослов, – певец,
> Мудрец, списатель, – фармацевтик, —
> Друид, – пустынник и любовник, —
> Пастух, – философ, – самодержец, —
> Несчастный и счастливый смертный, —
> Все здесь найдут изящну область[354].

Стихи К. Батюшкова и А. Пушкина о «брегах Тавриды»[355], «земли полуденной»[356] «волшебных краях»[357], воспринимаемых как земной рай, стоит читать вне зависимости от того, где именно и о каких конкретных местах они написаны.

Во-вторых, серьезный отклик в литературе вызвала Крымская война и в особенности героическая оборона Севастополя в 1854–1855 гг. Как остро переживали эти события русские поэты, можно понять, прочитав стихотворение Ф. Тютчева «Вот от моря и до моря…», заканчивающееся словами: «Уж не кровь ли ворон чует // Севастопольских вестей?» (написано 13 августа 1855 г., за две недели до сдачи Севастополя), или отрывки из некрасовской «Тишины»: «Свершилось! Рухнула твердыня, // Войска ушли…

кругом пустыня, // Могилы…»[358].

Но, конечно, в центре литературных разговоров о Крымской войне окажется Лев Николаевич Толстой, проведший полтора месяца на Четвертом бастионе – самом гибельном месте в Севастополе (бомбардировки там продолжались сутками напролет) – и удостоенный ордена Святой Анны четвертой степени с надписью «За храбрость». Прямо на Историческом бульваре, около памятника на месте расположения Четвертого бастиона, можно прочитать отрывки из рассказа «Севастополь в декабре», который именно здесь и был закончен: «Вообще же существуют два совершенно различные мнения про этот страшный бастион: тех, которые никогда на нем не были и которые убеждены, что четвертый бастион есть верная могила для каждого, кто пойдет на него, и тех, которые живут на нем, как белобрысенький мичман, и которые, говоря про четвертый бастион, скажут вам, сухо или грязно там, тепло или холодно в землянке и т. д.»[359]. Продолжим прогулку с книгой в руках: «Пройдя еще шагов триста, вы снова выходите на батарею – на площадку, изрытую ямами и обставленную турами, насыпанными землей, орудиями на платформах и земляными валами. Офицер <…> так спокойно свертывает папироску из желтой бумаги, сидя на орудии, так спокойно прохаживается от одной амбразуры к другой, так спокойно, без малейшей аффектации, говорит с вами, что, несмотря на пули, которые чаще, чем прежде, жужжат над вами, вы сами становитесь хладнокровны и слушаете рассказы офицера»[360].

Гуляя по центру города, вспомним, что Матросский бульвар (бывший Малый, или Мичманский) описан в рассказе «Севастополь в мае»: «В осажденном городе Севастополе, на бульваре, около павильона играла полковая музыка, и толпы военного народа и женщин празднично двигались по дорожкам»[361]. И мемориальная доска на здании, сообщающая, что здесь был перевязочный пункт, тоже побуждает перечитать фрагменты из этого рассказа: «Носильщики беспрестанно вносили раненых, складывали их один подле другого на пол, на котором уже было так тесно, что несчастные толкались и мокли в крови друг друга, и шли за новыми. <…> Говор разнообразных стонов, вздохов, хрипений, прерываемый иногда пронзительным криком, носился по всей комнате»[362].

Придя на Графскую пристань, постараемся представить себе понтонный мост и последних защитников города, уходящих на Северную сторону: «Люди чувствовали себя беззащитными, как только оставили те места, на которых привыкли драться, и тревожно толпились во мраке у входа моста, который качал

сильный ветер. <…> Выходя на ту сторону моста, почти каждый солдат снимал шапку и крестился. <…> Почти каждый солдат, взглянув с Северной стороны на оставленный Севастополь, с невыразимой горечью в сердце вздыхал и грозился врагам»[363].

Мы отправимся на Северную сторону от Графской пристани на катере, дойдем до Братского кладбища, где покоятся около 40 000 защитников Севастополя. Здесь уместно прозвучит стихотворение А. Фета «Севастопольское братское кладбище»:

> Какой тут дышит мир! Какая славы тризна
> Средь кипарисов, мирт и каменных гробов!..[364]

Недалеко от главной аллеи могильная плита с высеченными на ней нотами. Здесь похоронен Эраст Абаза, автор музыки известного романса на стихи И. Тургенева «Утро туманное, утро седое…». Он был офицером лейб-гвардии гусарского полка, расквартированного в Царском Селе. Когда началась Крымская война, перешел в пехотный армейский полк для того, чтобы попасть на фронт. Был назначен командиром батальона, находившегося в Севастополе, и 6 июня 1855 г. в сражении у Корабельной бухты погиб.

Вернувшись на Графскую пристань, увидим памятные доски, отсылающие нас к событиям века двадцатого. Отсюда в 1905 г. отправился на крейсер «Очаков» лейтенант Шмидт, чтобы принять командование восставшими кораблями Черноморского флота. (Об этом же человеке можно вспомнить и проходя по улице Суворова, где он жил, – и прочитать отрывки из поэм Б. Пастернака «1905 год» и «Лейтенант Шмидт».)

Отсюда же отплывали в 1920 г. на чужбину, в Константинополь, тысячи наших соотечественников, бежавших от власти большевиков. Маяковский в поэме «Хорошо!» писал так:

> На рейде
> транспорты
> и транспорточки,
> драки,
> крики,
> ругня,
> мотня, —
> бегут
> добровольцы,
> задрав порточки, —
> чистая публика
> и солдатня. <…>

Бьет
мужчина
даму
в морду,
солдат
полковника
сбивает с мостков[365].

Но дальше и Маяковский пишет без ожидаемой издевки:

Глядя
на ноги,
шагом
резким
шел
Врангель
в черной черкеске. <…>
И над белым тленом,
как от пули падающий,
на оба
колена
упал главнокомандующий.
Трижды
землю
поцеловавши,
трижды
город
перекрестил.
Под пули
в лодку прыгнул…
– Ваше
превосходительство,
грести? —
– Грести![366]

А вот как рассказывает об этих событиях сам П. Врангель в своих воспоминаниях:

> В десять часов утра 1-го ноября я с командующим флотом объехал на катере грузящиеся суда. Погрузка почти закончилась. На пристани оставалось несколько сот человек, ожидавших своей очереди. При проходе катера с усеянных людьми кораблей и пристани неслось

несмолкаемое «ура». Махали платками, фуражками… Больно сжималось сердце и горячее чувство сострадания, умиления и любви ко всем этим близким моему сердцу людям наполняли душу…[367]

Недалеко от Графской пристани, на улице Ленина (бывшая Екатерининская) – еще одна мемориальная доска: здесь, в доме своего деда, Антона Андреевича Горенко, участника первой Севастопольской обороны, в 1896–1916 гг. часто гостила будущая поэтесса Анна Ахматова. «Каждое лето я проводила под Севастополем, на берегу Стрелецкой бухты, и там подружилась с морем. Самое сильное впечатление этих лет – древний Херсонес, около которого мы жили»[368], – вспоминала она, и это замечательный повод перечитать поэму «У самого моря» («Бухты изрезали низкий берег, // Все паруса убежали в море, // а я сушила соленую косу // за версту от земли на плоском камне. <…> И мне монах у ворот Херсонеса // Говорил: “Что ты бродишь ночью?”»[369]), а также стихотворение «Вижу выцветший флаг над таможней» («Все глядеть бы на смуглые главы // Херсонесского храма с крыльца»[370]).

Заповедник на месте греческого города Херсонеса Таврического ныне находится в черте города, как и знаменитая Балаклава, еще более древнее поселение. Некоторые ученые считают, что именно Балаклавская бухта описана в X песни «Одиссеи» Гомера:

В славную пристань вошли мы: ее образуют утесы,
Круто с обеих сторон подымаясь и сдвинувшись подле
Устья великими, друг против друга из темныя бездны
Моря торчащими камнями, вход и исход заграждая[371].

В Балаклаве побывали многие известные писатели от Грибоедова до Л. Толстого и Чехова, от Грина до Паустовского, но теснее всего с ней связана судьба А. Куприна. Здесь писатель работал над повестью «Поединок», рассказом «Штабс-капитан Рыбников», здесь подружился с рыбаками, возможно, потомками мифических «лестригонов», описанных в «Одиссее», вступил в рыбацкую артель, учился вязать морские узлы и ставить паруса; в Балаклаве стоит прочитать отрывки из очерков «Листригоны», посвященных его друзьям-рыбакам.

Можно рассказать не только литературную историю, связанную с этими местами. 14 октября 1905 г. Куприн на благотворительном вечере в Севастополе читал отрывки из «Поединка». Разразился скандал, какой-то слушатель даже хотел

вызвать писателя на дуэль за оскорбление офицерства. Но один моряк подошел к Куприну со словами благодарности за повесть, которая помогает честным офицерам осознать ненормальность и трагизм их положения в жизни. Через два дня этот офицер – Петр Петрович Шмидт – приехал к Куприну в Балаклаву, а через месяц писатель стал свидетелем расправы над моряками крейсера «Очаков» и узнал в их руководителе своего недавнего гостя. В газете «Наша жизнь» появилась корреспонденция «События в Севастополе»: «Мне приходилось в моей жизни видеть ужасные, потрясающие, отвратительные события. <…> Но никогда, вероятно, до самой смерти не забуду я этой черной воды и этого громадного пылающего здания <крейсера>, этого последнего слова техники, осужденного вместе с сотнями человеческих жизней на смерть…» – после чего было приказано выслать Куприна в течение суток «из пределов Севастопольского градоначальства».

В полутора часах езды от Севастополя – город Бахчисарай, а в нем – дворец крымских ханов, вдохновивший А.С. Пушкина на знаменитую поэму. Прочитаем «Отрывок из письма к Д»:

> В Бахчисарай приехал я больной. Я прежде слыхал о странном памятнике влюбленного хана. <…> Вошед во дворец, увидел я испорченный фонтан; из заржавой железной трубки по каплям падала вода. Я обошел дворец с большой досадою на небрежение, в котором он истлевает, и на полуевропейские переделки некоторых комнат. NN почти насильно повел меня по ветхой лестнице в развалины гарема и на ханское кладбище. <…> Растолкуй мне теперь, почему полуденный берег и Бахчисарай имеют для меня прелесть неизъяснимую? Отчего так сильно во мне желание вновь посетить места, оставленные мною с таким равнодушием? Или воспоминание самая сильная способность души нашей, и им очаровано все, что подвластно ему?»[372].

Разумеется, вспомним, как преобразились первоначальные впечатления и в поэме, и в стихотворении «Фонтану Бахчисарайского дворца», и в полушутливых сетованиях на перемены, произошедшие в поэте со времен юности, в «Евгении Онегине»:

> Таков ли был я, расцветая?
> Скажи, фонтан Бахчисарая!
> Такие ль мысли мне на ум
> Навел твой бесконечный шум,

Когда безмолвно пред тобою
Зарему я воображал…
Средь пышных, опустелых зал…[373]

Одесса

Если один день пребывания Пушкина в Бахчисарае оставил такой след в творчестве поэта и прибавил столько славы и без того замечательному городу, то что говорить об Одессе. Здесь опальный поэт провел в ссылке 13 месяцев и создал поэму «Цыганы», закончил «Бахчисарайский фонтан», написал 30 лирических стихотворений и две с половиной главы романа «Евгений Онегин».

Описав Одессу в «Путешествии Онегина», Пушкин, по выражению поэта Туманского, подарил городу «грамоту на бессмертие». (Кстати, это тот самый Туманский, который тоже «Одессу звучными стихами… описал»[374] и при этом «сады одесские прославил»[375] – «но дело в том, что степь нагая там кругом»[376]; видимо, Туманский совсем не обиделся на добродушное подшучивание прославленного приятеля.)

Пребывание в Одессе других выдающихся писателей от К. Батюшкова и Н. Гоголя до Л. Толстого и А. Чехова не оставило заметных следов в литературе XIX в. – разве что в самом его конце, в 1897 г., появился «Челкаш» М. Горького, открывающийся величественным описанием Одесского порта, и события в рассказе «Гамбринус» А. Куприна (1907) разворачивались «в бойком портовом городе на юге России» – неназванном, но легко угадываемом.

Зато литература века двадцатого непредставима без целой плеяды писателей и поэтов, писавших в Одессе (говорят даже о «южнорусской школе») и не переставивших воспроизводить те или другие черты города своей молодости, переместившись в столицу. В дореволюционной Одессе происходят события, описанные в рассказах И. Бабеля, в автобиографической повести К. Чуковского «Серебряный герб», в повести «Белеет парус одинокий» В. Катаева. Но Одессу мы узнаем и в сказочной стране Трех Толстяков, сочиненной Ю. Олешей, и в Черноморске, где разворачивается действие «Золотого теленка» И. Ильфа и Е. Петрова. Не забудем также книгу «Окаянные дни» И. Бунина, большая часть которой создана по одесским записям 1919 г.

Будем использовать в качестве путеводителя одесские строфы из «Путешествия Онегина», разумеется, разрешая себе отклоняться от маршрута и беседовать не только о великом поэте.

Где читать «звучные стихи» самого Пушкина? Можно начать у памятника поэту, сооруженного в 1889 г. на пожертвования почитателей на Приморском бульваре. Бюст Пушкина установлен лицом к бульвару и спиной к зданию биржи и городской думы – говорят, не случайно, а в знак того, что дума отказалась выделить средства на памятник. В пушкинское время бульвара этого, по существу, и не было: только начали прокладывать аллеи, сажать деревья. И уж, конечно, не было Потемкинской лестницы; поэт отправлялся к морю по узкой тропке, «с крутого берега сбегая»[377]. На противоположном конце бульвара Воронцовский дворец, которого Пушкин не видел, – он построен через три года после того, как его хозяин, наместник Новороссийского края, добился, чтобы поэта удалили из Одессы; здесь вспомним злые пушкинские эпиграммы, например «Полумилорд, полукупец…».

Рядом дом № 1 по Приморскому бульвару, где в 1921 г. размещалась редакция газеты «Моряк», о которой так живо рассказал работавший в ней К. Паустовский в книге «Время больших ожиданий». В одном из номеров «Моряка» был напечатан рассказ И. Бабеля «Король» – о том, как главарь одесских бандитов Бенцион (он же Беня) Крик насильно выдал замуж свою увядшую сестру Двойру за хилого и плаксивого вора. Это был один из первых так называемых молдаванских рассказов Бабеля. Молдаванкой в Одессе называлась, объясняет Паустовский, «часть города около товарной железнодорожной станции, где жили две тысячи одесских налетчиков и воров». Позже в «Моряке» будут напечатаны стихотворения Эдуарда Багрицкого «О Пушкине», «Порт» («За маяком, за вольным поворотом // Свежеет ветер и плывут дубки…»), «Арбуз» («Густыми барашками море полно, // И трутся арбузы, и в трюме темно… // В два пальца, по-боцмански ветер свистит…»). И уж заодно скажем, что когда-то, в 1906 г., здесь открылась мужская гимназия, упомянутая в «Золотом теленке»: Остап Бендер на всю жизнь запомнил «латинские исключения, зазубренные… в третьем классе частной гимназии Илиади». Посмотрим на гостиницу «Одесса» – прежде она называлась «Лондонской» и в ней бывали А. Чехов, А. Куприн, И. Бабель, В. Маяковский, В. Катаев, Ю. Олеша. Взглянем с бульвара на море, на скопление кораблей, вспомним И. Бунина, в 1919 г. с тоской глядевшего на уходящий французский флот («Мертвый, пустой порт, мертвый, загаженный город…»). Представим себе, как «в порт, горящий, как расплавленное лето, разворачивался и входил товарищ Теодор Нетте» – эту картину увидел В. Маяковский в июне 1928 г.

Но вернемся к своему путеводителю – пушкинской главе – и, отвернувшись от моря, выйдем на Ланжероновскую улицу, где на

пересечении с Ришельевской, на месте теперешнего сквера, располагалось первое в Одессе казино.

Иду гулять. Уж благосклонный
Открыт Casino; чашек звон
Там раздается…[378]

А рядом – Оперный театр, он стоит на том же месте, где был театр пушкинских времен, сгоревший в 1873 г., более строгой архитектуры, чем нынешний, в виде греческого храма.

Но уж темнеет вечер синий,
Пора нам в оперу скорей:
Там упоительный Россини,
Европы баловень – Орфей.

Финал гремит; пустеет зала;
Шумя, торопится разъезд;
Толпа на площадь побежала
При блеске фонарей и звезд…[379]

Проходя по Ланжероновской мимо Археологического музея, вспомним, что и он попал на страницы «Золотого теленка»: «Остап сидел с Зосей на ступеньках музея древностей. На площади, выложенной лавой, прогуливались молодые люди, любезничая и смеясь. За строем платанов светились окна международного клуба моряков». А рядом – замечательный Литературный музей, который разместился в бывшем дворце князя Гагарина, построенном по проекту архитектора Л. Оттона – сына ресторатора, упомянутого в одесских строфах Пушкина: «Шум, споры – легкое вино // Из погребов принесено // На стол услужливым Отоном…»[380].

На этой же улице под № 17 расположено одно из зданий бывшего Ришельевского лицея (другое здание – на параллельной Дерибасовской, 16, соединяет их дом на Екатерининской). Лицеист Александр Сумароков рассказывал, как летом 1824 г., оставшись на каникулы в лицее, он читал запретную для воспитанников поэму «Руслан и Людмила», а для маскировки приготовил речи Цицерона. «В это время входит в класс незнакомая мне особа в странном костюме: в светло-сером фраке, в черных панталонах, с красной феской на голове и с ружейным стволом в руке вместо трости». Незнакомец спросил, что читает молодой человек и хотел ли видеть автора книги. На

простодушные слова лицеиста, что, конечно, желал бы, поскольку о нем много говорят в городе, незнакомец, усмехнувшись, ответил: «Я Пушкин, прощайте». Современники вспоминали, что Пушкин бывал здесь не раз и говорил, что это напоминает ему его лицей и Царское Село. Против здания бывшего лицея, по словам В. Катаева, «испокон веков шла уличная торговля цветами. Это был один из красивейших уголков города, где прямо на тротуаре под платанами стояли зеленые рундуки и табуретки, заваленные цветами. В синих эмалированных мисках плавали розы». Видимо, именно эта одесская черта проявилась в сказке Ю. Олеши: «… Цветочницы продавали розы… Большие розы, как лебеди, медленно плавали в мисках, полных горьковатой воды и листьев».

Выйдем теперь на Пушкинскую улицу, так чудесно вымощенную, что невольно вспоминаются строки из нашего путеводителя:

В году недель пять-шесть Одесса,
По воле бурного Зевеса,
Потоплена, запружена,
В густой грязи погружена.

Но уж дробит каменья молот,
И скоро звонкой мостовой
Покроется спасенный город,
Как будто кованой броней[381].

На этой улице (бывшей Итальянской) в доме № 13 находится литературно-мемориальный музей А.С. Пушкина. В 20-е годы XIX в. этот дом принадлежал известному в Одессе купцу – Шарлю Сикару. Это один из первых отелей молодого города – «Hotel du Nord», где были комнаты для приезжих, каретные сараи с конюшнями. По приезде в Одессу 3 июля 1823 г. Пушкин остановился в этой гостинице и прожил здесь месяц.

Музей осмотрен. «Куда ж нам плыть?»[382].

Можно вернуться к морю, войти на территорию Парка имени Шевченко, чтобы увидеть каменную стену-аркаду одесского карантина, созданного «для предохранения империи от мировой язвы и очищения товаров, заразе подверженных», и вспомнить:

Дитя расчета и отваги,
Идет купец взглянуть на флаги,
Проведать, шлют ли небеса
Ему знакомы паруса.
Какие новые товары

Вступили нынче в карантин?[383]

Рассказывают, что однажды Пушкин забрел в расположение батареи, разместившейся здесь, и офицеры дали в его честь салют.

В одесском карантине провел в 1848 г. около двух недель Н. Гоголь, возвращаясь из Италии.

На территории этого же парка была дача Ланжерона (сейчас от нее осталась только арка), где бывал Пушкин. С конца XIX в. Ланжерон превратился в популярный пляж. К. Чуковский вспоминает, как Б. Житков в юности здесь учил его гребле, а Паустовский – как Багрицкий, только что познакомившись с ним, тут же предложил: «Пойдем купаться на Ланжерон!»

Можно из центра двинуться в другом направлении, например к улице Базарной, где родились Э. Багрицкий, В. Катаев, Е. Петров, жил в юности И. Ильф – тогда еще ремесленный ученик Илья Файнзильберг, где когда-то подружились два гимназиста – Коля Корнейчуков и Боря Житков – два будущих знаменитых писателя.

Можно поискать на улице Баранова (Княжеской) дом, где, убежав из большевистской Москвы, жил И. Бунин.

А можно просто читать строки, которые уместно прозвучат везде:

Но поздно. Тихо спит Одесса;
И бездыханна и тепла
Немая ночь. Луна взошла,
Прозрачно-легкая завеса
Объемлет небо. Все молчит;
Лишь море Черное шумит…
Итак, я жил тогда в Одессе…[384]

notes

Примечания

1

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 3: Стихотворения. 1827–1836. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1977. С. 340.

2

Глазков Н.И. Автопортрет: Стихи и поэмы. М.: Советский писатель, 1984. С. 180.

3

Маяковский В.В. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 8. М.: АН СССР, Гослитиздат, 1957. С. 326–327.

Макаревич А.В. Все очень просто. М.: Радио и связь, 1991. С. 178–179.

5

Асадов Э.А. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1987. С. 123.

Мандельштам О.Э. Собрание сочинений: в 2 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1990. С. 363.

Гинзбург Л.Я. Человек за письменным столом. Л.: Советский писатель, 1969. С. 12.

8

Бродский И.А. Сочинения: в 7 т. Т. 1. СПб.: Пушкинский фонд, 1997. С. 45.

9

Заболоцкий Н.Н. Вешних дней лаборатория: стихотворения (1926–1937 годы). М.: Молодая гвардия, 1987. С. 70.

Тихонов Н.С. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1985. С. 477.

11

Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1: Стихотворения. 1828–1841. М.; Л.: Академия наук СССР, 1961. С. 455.

12

Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. Т. 4: Ревизор. М.: Академия наук СССР, 1959. С. 59.

13

Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 6: Преступление и наказание. Л.: Наука, 1972–1986. С. 313.

14

Грибоедов А.С. Горе от ума. М.: Детская литература, 1967. С. 22.

15

Прутков Козьма. Полное собрание сочинений. Л.: Советский писатель, 1965. С. 83.

16

Сочинения Козьмы Пруткова / сост. предисл., примеч. и словарь Д.А. Жукова. М.: Детская литература, 1983. С. 73.

17

Фет А.А. Лирика. М.: Художественная литература, 1966. С. 44.

18

Там же.

19

Прутков Козьма. Полное собрание сочинений. Л.: Советский писатель, 1965. С. 83.

20

Есенин С.А. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 2 / примеч. Е.А. Динерштейна, А.А. Козловского, В.Ф. Земского, Н.И. Хомчук. М.: Художественная литература, 1968. С. 92.

21

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 59.

22

Тютчев Ф.И. Стихотворения. Письма. М.: Гослитиздат, 1957. С. 50.

23

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 1: Стихотворения. 1813–1820. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1977. С. 284.

Холин И.С. Жители барака. Стихи. М.: «Прометей» МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. С. 10.

25

Блок А.А. Стихотворения. Поэмы. Пьесы. М.: Эксмо, 2008. С. 442.

26

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 3: Стихотворения. 1827–1836. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1977. С. 75.

27

Лившиц Б.К. Полутораглазый стрелец. М.: АСТ, 2011. С. 50.

28

Ломоносов М.В. Ода на день восшествия на престол Елисаветы Петровны, 1747 года // Русские поэты: антология в 4 т. Т. 1. М.: Детская литература, 1965. С. 28.

29

Одоевский А.И. Полное собрание стихотворений / вступ. статья, подгот. текста и примеч. М.А. Брискмана. 2-е изд. Л.: Советский писатель, 1958. С. 73.

30

Цветаева М.И. Стихотворения и поэмы / вступ. статья, подгот. текста и примеч. Е.Б. Коркиной. 3-е изд. Л.: Советский писатель, Ленингр. отд-е, 1990. С. 389–390.

31

Пастернак Б.Л. Стихотворения и поэмы. Ашхабад: Туркменистан, 1987. С. 63.

Анненский И. Избранное. М.: Правда, 1987. С. 169.

Там же. С. 173.

34

Маяковский В.В. Избранные произведения: в 2 т. Т. 2. М.: Гослитиздат, 1955. С. 8–9.

35

Тютчев Ф.И. Стихотворения. Письма. М.: Гослитиздат, 1957. С. 159.

Анненский И. Избранное. М.: Правда, 1987. С. 26.

37

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 3: Стихотворения. 1827–1836. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1977. С. 57.

38

Там же.

39

Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. Т. 3: Повести. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 56.

Фет А.А. Полное собрание стихотворений / вступ. статья, подгот. текста и примеч. Б.Я. Бухштаба. 2-е изд. Л.: Советский писатель, 1959. С. 254.

Ранчин А.М. Из разборов лирики Фета: «Облаком волнистым…». <http://www.portal-slovo.ru//philology//44079.php>.

Гаспаров М.Л. Русские стихи 1890-х – 1925-го годов в комментариях. М.: Высшая школа, 1993. С. 222.

43

Фет А.А. Полное собрание стихотворений / вступ. ст., подгот. текста и примеч. Б.Я. Бухштаба. 2-е изд. Л.: Советский писатель, 1959. С. 172.

Фет А.А. Полное собрание стихотворений / вступ. ст., подгот. текста и примеч. Б.Я. Бухштаба. 2-е изд. Л.: Советский писатель, 1959. С. 149.

Бобылев Б.Г. Анализ и толкование текста стихотворения. <http://rudocs.exdat.com//docs//index-242066.html>.

Гаспаров М.Л. Столетие как мера, или Классика на фоне современности // НЛО. 2003. № 4. С. 6.

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 52.

Там же. С. 24.

49

Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1: Стихотворения. 1828–1841. М.; Л.: Академия наук СССР, 1961. С. 412–414.

50

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 3: Стихотворения. 1827–1836. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1977. С. 340.

51

Там же. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 116.

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 114.

Там же. С. 35.

Там же. С. 38.

Там же. С. 110–111.

Там же. С. 114.

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 34.

Там же. С. 33.

Жигулин А.В. Стихи // Антология. Реквием / сост. Б. Романов. М.: Современник, 1983. С. 320.

Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1: Стихотворения. 1828–1841. М.; Л.: Академия наук СССР, 1961. С. 140.

61

Там же. С. 421.

Там же. С. 413.

Гаспаров М.Л. О русской поэзии. Анализы. Интерпретации. Характеристики. М.: Азбука, 2001. С. 43–55.

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 307.

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 70–71.

Там же. Т. 2: Стихотворения. 1820–1826. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1977. С. 144.

Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1: Стихотворения. 1828–1841. М.; Л.: Академия наук СССР, 1961. С. 543–544.

Там же. С. 466.

69

Там же.

Там же.

71

Там же. С. 467.

Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1: Стихотворения. 1828–1841. М.; Л.: Академия наук СССР, 1961. С. 509.

Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. Т. 3: Повести. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 175.

Там же. С. 179.

Там же. С. 178.

Там же.

Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. Т. 3: Повести. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 180.

Там же.

Там же. С. 192.

Там же. С. 212.

81

Есенин С.А. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 1. М.: Правда, 1983. С. 40.

Мандельштам О.Э. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1. М.: Терра, 1991. С. 3.

83

Ахматова А.А. Стихотворения и поэмы / вступ. ст. А.А. Суркова; подгот. текста и примеч. В.М. Жирмунского. 2-е изд. Л.: Советский писатель, 1976. С. 208–209.

Тютчев Ф.И. Полное собрание стихотворений / вступ. ст. Н.Я. Берковского; подгот. текста и примеч. А.А. Николаева. 3-е изд. Л.: Советский писатель, 1987. С. 104–105.

85

Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 14: Братья Карамазовы. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1975. С. 223. «Не бога я не принимаю, Алеша, я только билет ему почтительнейше возвращаю».

Цветаева М.И. Стихотворения и поэмы / вступ. ст., подгот. текста и примеч. Е.Б. Коркиной. 3-е изд. Л.: Советский писатель, Ленингр. отд-е, 1990. С. 467.

Аверинцев С.С. Древнегреческая поэтика и мировая литература // Поэтика древнегреческой литературы / отв. ред. С.С. Аверинцев. М.: Наука, 1981. С. 5.

Державин Г.Р. Стихотворения / вступ. ст., подгот. текста и общ. ред. Д.Д. Благого; примеч. В.А. Западова. 2-е изд. Л.: Советский писатель, 1957. С. 283.

Бродский И.А. Сочинения: в 4 т. Т. 2 / сост. Г.Ф. Комаров. Париж; Москва; Нью Йорк: Третья волна, 1992. С. 347.

90

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 2: Стихотворения. 1820–1826. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1977. С. 304.

91

Усачёв А.А. Если бросить камень вверх. М.: Нигма, 2015, С. 22.

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 43.

93

Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1: Стихотворения. 1828–1841. М.; Л.: Академия наук СССР, 1961. С. 417.

Там же.

Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 10: Повести и рассказы, 1881–1883; Стихотворения в прозе, 1878–1883; Произведения разных годов. М.: Наука, 1982. С. 172.

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 2: Стихотворения. 1820–1826. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1977. С. 100–102.

97

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 3: Стихотворения. 1827–1836. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1977. С. 340.

Михалков С.В. Гимн Союза Советских Социалистических Республик // Новый мир. 1977. № 8. С. 3.

Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1: Стихотворения. 1828–1841. М.; Л.: Академия наук СССР, 1961. С. 408.

100

Усачёв А.А. Великий могучий русский язык // Классики: лучшие стихи современных русских писателей. Антология. М.: Эгмонт, 2002. С. 11–12.

101

Пастернак Б.Л. Стихотворения и поэмы / вступ. ст. А.Д. Синявского; сост., подгот. текста и примеч. Л.А. Озеровой. 2-е изд. М.; Л.: Советский писатель, 1965. С. 377.

102

Чехов А.П. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 4: Рассказы. Юморески. 1885–1886. М.: Наука, 1976. С. 122.

103

Там же. Т. 3: Рассказы. Юморески. «Драма на охоте». 1884–1885. М.: Наука, 1975. С. 53.

104

Чехов А.П. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 10: Рассказы, повести. 1898–1903. М.: Наука, 1977. С. 64.

105

Там же.

Там же. С. 57.

107

Там же. С. 39.

108

Там же.

109

Там же. Т. 4: Рассказы. Юморески. 1885–1886. М.: Наука, 1976. С. 330.

Чудаков А.П. Поэтика Чехова. М.: Наука, 1971. С. 243.

111

Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 12 т. Т. 2: Письма, 1887 – сентябрь 1888. М.: Наука, 1975. С. 280–281.

Михайловский Н.К. Об отцах и детях и о г. Чехове // Русские ведомости. 1890. № 104.

113

Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 10: Рассказы, повести. 1898–1903. М.: Наука, 1977. С. 35.

Там же. С. 68.

115

Там же. С. 69.

116

Там же.

117

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 9: История Петра. Заметки о Камчатке. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1979. С. 287.

Там же. Т. 4: Поэмы. Сказки. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1979. С. 216.

119

Там же. С. 184.

Там же. С. 220.

121

Там же.

122

Там же.

123

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 4: Поэмы. Сказки. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1979. С. 213.

Там же. С. 286.

125

Там же.

126

Там же.

127

Там же.

128

Там же.

129

Там же.

Там же. С. 274.

131

Там же.

132

Там же.

133

Там же.

Там же. С. 276.

135

Там же. С. 279.

136

Там же. С. 284.

137

Там же. С. 286.

138

Там же.

139

Там же.

Искандер Ф. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Повести. Харьков: Фолио, 1977. С. 275.

141

Блок А.А. Поэзия, драмы, проза. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2001. С. 653.

142

Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений: в 20 т. Т. 8: Помпадуры и помпадурши. История одного города. М.: Художественная литература, 1969. С. 274.

143

Там же. С. 275.

144

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 6: Художественная проза. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 316.

145

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 6: Художественная проза. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 329.

Там же. С. 336.

147

Там же.

Там же. С. 332.

149

Грибоедов А.С. Полное собрание сочинений: в 3 т. Т. 1. Горе от ума. СПб.: Нотабене, 1995. С. 93.

150

Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений: в 20 т. Т. 16, кн. 1: Сказки. 1869–1886. Пестрые письма. 1884–1886. М.: Художественная литература, 1974. С. 73.

151

Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений: в 20 т. Т. 16, кн. 1: Сказки. 1869–1886. Пестрые письма. 1884–1886. М.: Художественная литература, 1974. С. 81.

Там же. С. 84.

153

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 6: Художественная проза. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 316.

154

Там же.

155

Там же. С. 315.

156

Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений: в 20 т. Т. 16, к. 1: Сказки. 1869–1886. Пестрые письма. 1884–1886. М.: Художественная литература, 1974. С. 37.

157

Там же.

Там же. С. 35–36.

159

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 6: Художественная проза. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 303.

Там же. С. 331.

161

Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений: в 20 т. Т. 16, кн. 1: Сказки. 1869–1886. Пестрые письма. 1884–1886. М.: Художественная литература, 1974. С. 37.

162

Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений: в 20 т. Т. 16, кн. 1: Сказки. 1869–1886. Пестрые письма. 1884–1886. М.: Художественная литератур, 1974. С. 39.

163

Соколов М.М., Шолохов М.А. Они сражались за родину. М.: Правда, 1975.

Шолохов М.А. Проза и публицистика о войне. М.: Современник, 1985. С. 285.

165

Там же. С. 305.

Там же. С. 219.

167

Солженицын А.И. Рассказы и крохотки. М.: АСТ: Астрель, 2009. С. 67.

Некрасов Н.А. 1821–1878. Л.: Гос. литературный музей, 1947.

169

Мандельштам О. Полное собрание сочинений и писем: в 3 т. Стихотворения. М.: Прогресс-Плеяда, 2009. С. 163.

Солженицын А.И. Собрание сочинений: в 30 т. Т. 1: Рассказы и Крохотки. М.: Время, 2006. С. 59.

171

Там же. Т. 3. Вермонт; Париж: YMCA-Press, 1978. С. 59.

Там же.

173

Солженицын А.И. Собрание сочинений: в 30 т. Т. 1: Рассказы и Крохотки. М.: Время, 2006. С. 91.

Айги Г., Сатуновский Я. Рубленая проза: собрание стихотворений. Verlag Otto Sagner in Kommission, 1994. С. 108.

175

Солженицын А.И. Собрание сочинений: в 30 т. Т. 1: Рассказы и Крохотки. М.: Время, 2006. С. 16.

Булгаков М.А. Белая гвардия. Мастер и Маргарита. Минск: Слово, 2011. С. 15.

177

Платонов А. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 2. М.: IM WERDEN VERLAG, 2003. С. 4.

178

Солженицын А.И. Матренин двор. Рассказы. М.: Детгиз, 1959. С. 19.

179

Набоков В.В. Дар. Приглашение на казнь. Другие берега. Весна в Фиальте. М.: Слово, 1999. С. 8.

Булгаков М.А. Белая гвардия. М.: Наука, 2015. С. 10.

181

Платонов А.П. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 2. М.: IM WERDEN VERLAG, 2003. С. 3.

182

Солженицын А.И. Один день Ивана Денисовича. Матренин двор. Париж: YMCA-Press, 1973. С. 10.

183

Платонов А.П. Чевенгур. М.: Информпечать, 1998. С. 308.

Платонов А.П. Котлован: текст, материалы творческой истории. М.: Наука, 2000. С. 22.

185

Набоков В.В. Дар. Приглашение на казнь. Другие берега. Весна в Фиальте. М.: Слово, 1999. С. 8.

Там же.

Коваль Ю.И. Самая легкая лодка в мире. М.: Аст, 2005.

188

Коваль Ю. Приключения Васи Куролесова. Все истории в одной книге. М.: Litres, 2017. С. 20.

189

Фадеев А. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3. М.: Правда, 1979. С. 67.

Там же. С. 79.

Гроссман В.С. Жизнь и судьба. М.: Вагриус, 1998. С. 67.

Гроссман В.С. Жизнь и судьба. М.: Вагриус, 1998. С. 67.

Гроссман В.С. Жизнь и судьба. М.: Вагриус, 1998. С. 66.

Фадеев А. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3. М.: Правда, 1979. С. 76.

195

Там же. С. 77.

Гроссман В.С. Жизнь и судьба. М.: Вагриус, 1998. С. 68.

197

Чехов А.П. Вишневый сад // Чехов А.П. Три сестры. М.: Азбука, 2006. С. 204.

Еврипид. Пьесы. М.: Искусство, 1960. С. 57.

Мольер Ж.-Б. Комедии. М.: Эксмо, 2009. С. 49.

Еврипид. Пьесы. М.: Искусство, 1960. С. 58.

201

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 306–307.

Там же. С. 310–311.

203

Там же. С. 307.

204

Там же.

205

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 306.

Там же. С. 307.

207

Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 12. Партийная организация и партийная литература. М.: Изд-во политической литературы, 1968. С. 102–103.

208

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 3: Стихотворения. 1827–1836. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1977. С. 165.

Резанов Г. Щит и меч // Культура. 2012. № 47.

210

ГУЛАГ (Главное управление лагерей). 1918–1960 / под ред. акад. А.Н. Яковлева; сост. А.И. Кокурин, Н.В. Петров. М.: МФД, 2000 (Россия. XX век. Документы). С. 147–149.

211

Зощенко М. Избранное. М.: Художественная литература, 1978. С. 109.

212

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 65.

213

Вигдорова Ф.А. Мой класс: записки учительницы. М.: Детгиз, 1951. С. 20.

Там же. С. 217.

215

Там же. С. 233.

Вигдорова Ф.А. Мой класс: записки учительницы. М.: Детгиз, 1951. С. 233.

217

Там же. С. 558.

Там же. С. 170.

219

Там же.

Там же. С. 289.

221

Вигдорова Ф.А. Мой класс: записки учительницы. М.: Детгиз, 1951. С. 756.

Собрание документов Самиздата. Т. 4. New York: Radio Liberty Committee, 1974. С. 3.

223

В основу этой главы легла переработанная статья, опубликованная в журнале «Вопросы образования» в 2006 г. (*Шапиро Н.А.* Что может дать современному школьнику гуманитарный класс // Вопросы образования. 2006. № 4).

В заданиях 2, 4, 5, 12а использованы материалы кн.: *Бельская Л.Л.* Литературные викторины. М.: Просвещение, 2009.

225

Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1: Стихотворения. 1828–1841. М.; Л.: Академия наук СССР, 1961. С. 49.

Там же. Т. 4: Проза. Письма. М.; Л.: Академия наук СССР, 1962. С. 432.

227

Там же. С. 411.

Там же. С. 424.

229

Там же. С. 289.

230

Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1: Стихотворения. 1828–1841. М.; Л.: Академия наук СССР, 1961. С. 263.

Там же. С. 380.

Там же. С. 523.

233

Там же. С. 494.

Там же. С. 495.

235

Там же. С. 190.

Там же. С. 468.

Там же. Т. 4: Проза. Письма. М.; Л.: Академия наук СССР, 1962. С. 381.

Там же. С. 362.

Там же. С. 368.

Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 4: Проза. Письма. М.; Л.: Академия наук СССР, 1962. С. 456.

241

Там же. С. 414.

Там же. С. 434.

243

Там же. С. 406.

Белинский В.Г. Герой нашего времени. Сочинение М. Лермонтова // М.Ю. Лермонтов в русской критике: сб. статей / вступ. ст. и примеч. Д. Зонова. М.: Гослитиздат, 1955. С. 112.

245

Там же.

Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 4: Проза. Письма. М.; Л.: Академия наук СССР, 1962. С. 569.

247

Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 4: Проза. Письма. М.; Л.: Академия наук СССР, 1962. С. 405.

Там же. С. 570.

249

Там же. С. 442.

Там же. Т. 1: Стихотворения. 1828–1841. М.; Л.: Академия наук СССР, 1961. С. 361.

251

Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 2: Поэмы. М.; Л.: Академия наук СССР, 1962. С. 433–434.

Там же. С. 433–435.

253

Кузмин М.А. Нездешние вечера. Сборник стихотворений. М.: Directmedia, 2014.

Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: в 14 т. Т. 8: Статьи. М.: Академия наук СССР, 1952. С. 440.

255

Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. Т. 4: Драматические произведения. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 10.

Там же. С. 20.

257

Там же. С. 24.

Там же. С. 93.

259

Там же. С. 95.

Там же. С. 97.

Набоков В.В. Лекции по русской литературе: Чехов, Достоевский, Гоголь, Горький, Толстой, Тургенев. М.: Независимая газета, 1996. С. 131.

262

Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. Т. 1: Вечера на хуторе близ Диканьки. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 27.

263

Там же. С. 36.

Там же. С. 81.

265

Там же. С. 166.

Там же. Т. 5: Мертвые души. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 154.

Там же. Т. 1: Вечера на хуторе близ Диканьки. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 24.

268

Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. Т. 1: Вечера на хуторе близ Диканьки. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 34–35.

269

Там же. С. 61.

Там же. С. 144–145.

Там же. С. 147.

Там же. Т. 5: Мертвые души. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 123.

Там же. С. 133.

Там же.

Там же. Т. 4: Драматические произведения. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 229–254.

Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. Т. 1: Вечера на хуторе близ Диканьки. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 53.

Там же. С. 151–152.

Акутагава Р. Бататовая каша / пер. А. Стругацкого // Акутагава Р. Новеллы. М.: Художественная литература, 1974. С. 43.

Кушнер А.С. Тысячелистник. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 1998. С. 361.

Кушнер А.С. Флейтист: стихи. М.: Правда, 1990. С. 12.

281

Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. Т. 3: Повести. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 261.

282

Там же. Т. 1: Вечера на хуторе близ Диканьки. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 146.

283

Там же. Т. 3: Повести. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 261.

Там же. С. 11.

285

Там же. Т. 4: Драматические произведения. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 13.

286

Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. Т. 5: Мертвые души. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 158.

287

Там же. Т. 3: Повести. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 88.

Там же.

289

Там же. С. 182.

Там же. С. 44.

291

Там же. С. 176.

292

Там же. Т. 2: Миргород. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 308.

293

Там же. С. 27.

294

Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. Т. 5: Мертвые души. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 123.

Там же. С. 133.

Маяковский В.В. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 1. М.: Гослитиздат, 1955. С. 294–295.

Там же. С. 298.

Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 8: Рассказы. Повести. 1892–1894. М.: Наука, 1977. С. 325.

Там же. Т. 13: Пьесы. 1895–1904. М.: Наука, 1978. С. 229.

Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 8: Рассказы. Повести. 1892–1894. М.: Наука, 1977. С. 315.

301

Там же. Т. 3: Рассказы. Юморески. «Драма на охоте». 1884–1885. М.: Наука, 1975. С. 53.

Там же. Т. 13: Пьесы. 1895–1904. М.: Наука, 1978. С. 216.

303

Там же. С. 237.

Там же. Т. 3: Рассказы. Юморески. «Драма на охоте». 1884–1885. М.: Наука, 1975. С. 53.

305

Там же.

Там же. Т. 13: Пьесы. 1895–1904. М.: Наука, 1978. С. 124.

Там же. С. 230.

Там же. Т. 8: Рассказы. Повести. 1892–1894. М.: Наука, 1977. С. 316.

309

Там же. Т. 13: Пьесы. 1895–1904. М.: Наука, 1978. С. 216.

310

Толстой Л.Н. Собрание сочинений. Т. 4. М.: Гослитиздат, 1961. С. 41.

311

Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 11: Пьесы. 1878–1888. М.: Наука, 1978. С. 303.

312

Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 5: Повести и рассказы 1853–1857 годов. Рудин. Статьи и воспоминания, 1855–1859. М.: Наука, 1980. С. 212–214.

313

Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 8: Рассказы. Повести. 1892–1894. М.: Наука, 1977. С. 89.

314

Чехов А.П. Письмо Орлову И.И., 22 февраля 1899 г. Ялта // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 12 т. Т. 8: Письма, 1899. М.: Наука, 1980. С. 99–101.

315

Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 13: Пьесы. 1895–1904. М.: Наука, 1978. С. 123.

Там же. С. 64.

317

Там же. С. 131.

Там же. Т. 8: Рассказы. Повести. 1892–1894. М.: Наука, 1977. С. 76.

319

Фотографии можно найти на сайте «Весь Чехов. Электронная коллекция». <http://www.allchekhov.ru//theater//history//performance//http://www.allchekhov.ru//theater//history//performance//?theaterid=12579>.

Пастернак Б. Доктор Живаго. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2006. С. 240.

321

Булгаков М. Белая гвардия. Мастер и Маргарита. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2003. С. 351.

Там же.

323

Там же. С. 227.

Булгаков М. Белая гвардия. Мастер и Маргарита. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2003. С. 227.

325

Булгаков М. Мастер и Маргарита: Романы, пьесы. М.: Современник, 1991. С. 650.

Булгаков М. Белая гвардия. М.: Sovremenník, 1988. С. 488.

327

Булгаков М. Избранное. М.: Терра – Книжный клуб, 1998. С. 110.

Булгаков М. Белая гвардия. Мастер и Маргарита. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2003. С. 241.

329

Булгаков М. Избранное. М.: Терра – Книжный клуб, 1998. С. 81.

Грибоедов А.С. Сочинения. М.: Гослитиздат, 1953. С. 80.

331

Булгаков М. Избранное. М.: Терра – Книжный клуб, 1998. С. 350.

Булгаков М. Белая гвардия. Мастер и Маргарита. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2003. С. 286.

333

Булгаков М. Избранное. М.: Терра – Книжный клуб, 1998. С. 227.

Там же. С. 230.

Булгаков М. Белая гвардия. Мастер и Маргарита. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2003. С. 250.

Булгаков М. Белая гвардия. Мастер и Маргарита. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2003. С. 439.

Булгаков М. Избранное. М.: Терра – Книжный клуб, 1998. С. 285.

338

Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. Т. 2: Миргород. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 211.

339

Гоголь Н.В. Собрание художественных произведений: в 5 т. Т. 2: Миргород. 2-е изд. М.: Академия наук СССР, 1960. С. 42.

Некрасов В. В окопах Сталинграда: роман, рассказы, повесть. М.: Lenizdat, 1991. С. 415.

341

Там же. С. 418.

Булгаков М. Белая гвардия. М.: Sovremenník, 1988. С. 74.

Булгаков М. Белая гвардия. Мастер и Маргарита. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2003. С. 162.

Там же. С. 185.

Там же. С. 133.

Булгаков М. Белая гвардия. Мастер и Маргарита. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2003. С. 198.

Там же. С. 105.

Там же. С. 156.

349

Там же. С. 67.

Там же. С. 71.

351

Там же. С. 72.

Там же. С. 74.

353

Булгаков М. Избранное. М.: Терра – Книжный клуб, 1998. С. 45.

Коровин В.Л. Семен Сергеевич Бобров: жизнь и творчество. М.: Академия, 2004.

355

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 172.

Там же. Т. 2: Стихотворения. 1820–1826. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1977. С. 7.

Там же.

Некрасов Н.А. Полное собрание стихотворений. М.: Directmedia, 2015. С. 12.

359

Толстой Л.Н. Повести и рассказы. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 106.

360

Толстой Л.Н. Севастопольские рассказы. М.: Directmedia, 2016. С. 13.

361

Толстой Л.Н. Повести и рассказы. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 113.

Там же. С. 59.

Там же. С. 199.

Фет А.А. Лирика. М.: Directmedia, 2016. С. 86.

Маяковский В.В. Стихотворения. Поэмы. Пьесы. М.: Рипол Классик, 2016. С. 561.

Там же. С. 582.

Врангель П.Н. Записки. М.: Directmedia, 2015. С. 462.

Ахматова А.А. Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Цитадель, 1997. С. 17.

Ахматова А.А. Сочинения. Вашингтон: Inter-Language Literary Associates, 1965. С. 341.

Ахматова А.А. Стихотворения и поэмы. Л.: Советский писатель, Ленингр. отд-е, 1984. С. 141.

Жуковский В. Собрание сочинений. Т. 4. Л.: Гослитиздат, 1960. С. 143.

372

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 6: Художественная проза. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 430–431.

Там же. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 175.

Там же.

Там же.

Там же.

377

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 176.

Там же. С. 177.

379

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 178.

Там же. С. 177.

381

Там же. С. 176.

382

Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 3: Стихотворения. 1827–1836. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1977. С. 248.

383

Там же. Т. 5: Евгений Онегин. Драматические произведения. 4-е изд. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1978. С. 177.

Там же. С. 179.